



340
BAZ
x-3

Educación

El oficio del pedagogo

Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela

Domingo Bazán Campos



Editorial Oriente



Domingo Bazán Campos

Pedagogo y profesor universitario. Profesor de Biología y Ciencias Naturales. Licenciado en Educación. Diplomado en Ciencias Sociales y Doctor (c) en Educación.

Tras haber ejercido en forma afortunada de la Educación Primaria, secundaria de la Pedagogía e Investigaciones Educativas. Por sus labores académicas ha trabajado en los ámbitos de formación de profesores, innovación pedagógica, convivencia escolar y multiculturalidad, diversidad e interculturalidad educativa. Formó parte de una mirada propia de la Pedagogía Urbana.

Esta concepción académica se ha plasmado en la fundación y edición de diversas publicaciones, destacando *Figura Urbana de Pedagogía* (Secretaría de los Derechos Constitucionales y Calidad de la Educación EX2051, Secretaría de la Juventud y Transparencia EX2051).

En la foto en su oficina



CNE
BIBLIOTECA
PATRIMONIO DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL

El oficio del pedagogo

Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela

Domingo Bazán Campos



HomoSapiens
EDICIONES

020970

370
0120
23

Hazán Campes, Domingo

El oficio del pedagogo: Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapientia Ediciones, 2008.
206 p. ; 22x15 cm. - (Educación - Homo Sapientia)

ISBN 978-950-808-568-9

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Título
CDD 371.1

© 2008 - Homo Sapientia Ediciones

Sumiento 825 (52000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Teléfono: 54 34 | 4406892 | 4233852

E-mail: editorial@homosapientia.com.ar

Página web: www.homosapientia.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 978-950-808-568-9

Diseño editorial: Lucas Milillo | Metonimia Diseño

info@estudiometonimia.com.ar | www.estudiometonimia.com.ar

Esta tirada de 1500 libros se terminó de imprimir en agosto de 2008
en MCN Artes Gráficas S.R.L. - Mendoza 1651/33

2000 Rosario - Santa Fe - Argentina

Agradecimientos

A mi hermana, Kena,
ejemplo de cariño y lealtad.

A mis hijos, Valentin, Matías, Mariana y Tomás,
siempre un motivo dulce e inevitable para vivir feliz.

Índice

PRÓLOGO	11
PRIMERA PARTE	
La pedagogía y sus fundamentos	15
CAPÍTULO I	
Pedagogía y educación	
Domingo Barón	17
CAPÍTULO II	
Ciencia y pedagogía. Los caminos de la cientificidad	
Domingo Barón	29
CAPÍTULO III	
Pedagogía, racionalidad y paradigmas	
Domingo Barón	45
CAPÍTULO IV	
La pedagogía desde el paradigma sociocrítico	
Domingo Barón	55
SEGUNDA PARTE	
El discurso pedagógico en acción	65
CAPÍTULO I	
Educación y posmodernidad	
Domingo Barón	67

CAPÍTULO II

Dimensiones sociales y críticas de la transversalidad educativa

Domingo Bazán 75

CAPÍTULO III

¿Invertir en educación o educar la inversión?

Domingo Bazán 85

CAPÍTULO IV

Autonomía profesional y reflexión del docente

Domingo Bazán y Loreto González 93

CAPÍTULO V

Palabra y educación

Domingo Bazán y Carlos Llerick 119

CAPÍTULO VI

De la diversidad controlada a la diversidad sociocrítica

Domingo Bazán y Sergio Manzanera 129

CAPÍTULO VII

La escuela problemada: breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver

Domingo Bazán 149

TERCERA PARTE

Bonus Track 165

Uno

Consejos prácticos para profesores y estudiantes no-normalizadores

Domingo Bazán 167

Dos

Las innovaciones en educación: ¿De qué se trata? ...para oponerme

Domingo Bazán y Molesta Vargas 171

Tres

Innovación y emancipación: una lectura desde J. Habermas

Domingo Bazán 175

Cuatro

Apreciaciones metacognitivas derivadas de una visita al Museo Interactivo Mirador

Domingo Bazán 179

Cinco

¿En qué sentido se puede hablar hoy de una educación para la emancipación?

Domingo Bazán 187

BIBLIOGRAFÍA

191

Prólogo

Aunque puede no haber un motivo más dulce o más generoso para querer estudiar pedagogía que el cariño a los niños y las niñas, tal argumento representa sólo una de las dimensiones de esta compleja y subvalorada actividad humana. Si bastase con esta opción *infantocéntrica*, no habría educación de adultos ni educación social, en el sentido de ocupar el espacio extra mura y extra escuela. Tampoco estaría garantizada la existencia de una educación que cuestione el tipo de sociedad que tenemos o queremos.

Algo similar se puede sostener de aquella *vocación pedagógica* maquillada de cientificidad y expresada en querer transmitir a las nuevas generaciones todo el saber superior acumulado, sea de la ciencia o de la cultura erudita. En este caso, los estudiantes de pedagogía terminan valorando la disciplina que enseñan o creen poder enseñar, sea historia, biología o matemática, por sobre la racionalidad pedagógica que debe acompañar toda tarea profesional del docente. Los nuevos profesores (y las instituciones en que se forman) no demuestran, al parecer, ser capaces de gestionar adecuadamente la esquizofrenia que representa, por ejemplo, ser científico en biología y ser científico en educación, simultáneamente.

En cualquiera de los casos reseñados, es fácil advertir una cierta pérdida del fundamento más teórico para nombrar y definir aquello que es el propio campo de desempeño profesional, aquello que podríamos denominar la capacidad de "estudiar y hacer (la) educación" de modo sistemático y reflexivo. Según distintos puntos de vista, buena parte de los problemas de los educadores actuales tiene su raíz justamente en esta dificultad de construcción y apropiación de un saber propio, suficientemente legitimado desde parámetros modernos y, esencialmente, científicos y profesionales.

CAPÍTULO II

Dimensiones sociales y críticas de la transversalidad educativa

Domingo Bazán 75

CAPÍTULO III

¿Invertir en educación o educar la inversión?

Domingo Bazán 85

CAPÍTULO IV

Autonomía profesional y reflexión del docente

Domingo Bazán y Loreto González 93

CAPÍTULO V

Palabra y educación

Domingo Bazán y Carlos Livacic 119

CAPÍTULO VI

De la diversidad controlada a la diversidad socio-crítica

Domingo Bazán y Sergio Munizalva 129

CAPÍTULO VII

La escuela aporreada: breve panorama socio-crítico de las tensiones a (re)conocer y resolver

Domingo Bazán 149

TERCERA PARTE

Bonus Track 165

Uno

Consejos prácticos para profesores y estudiantes neo-normalizadores

Domingo Bazán 167

Dos

Las innovaciones en educación: ¿De qué se trata? ...para oponerme

Domingo Bazán y Hilda Figueira 171

Tres

Innovación y emancipación: una lectura desde J. Habermas

Domingo Bazán 175

Cuatro

Apreciaciones metacognitivas derivadas de una visita al Museo Interactivo Mirador

Domingo Bazán 179

Cinco

¿En qué sentido se puede hablar hoy de una educación para la emancipación?

Domingo Bazán 187

Bibliografía 191

Prólogo

Aunque puede no haber un motivo más dulce o más generoso para querer estudiar pedagogía que el cariño a los niños y las niñas, tal argumento representa sólo una de las dimensiones de esta compleja y subvalorada actividad humana. Si bastase con esta opción *infantocéntrica*, no habría educación de adultos ni educación social, en el sentido de ocupar el espacio extra aula y extra escuela. Tampoco estaría garantizada la existencia de una educación que cuestione el tipo de sociedad que tenemos o queremos.

Algo similar se puede sostener de aquella *vocación pedagógica* maquillada de cientificidad y expresada en querer transmitir a las nuevas generaciones todo el saber superior acumulado, sea de la ciencia o de la cultura erudita. En este caso, los estudiantes de pedagogía terminan valorando la disciplina que enseñan o creen poder enseñar, sea historia, biología o matemática, por sobre la racionalidad pedagógica que debe acompañar toda tarea profesional del docente. Los nuevos profesores (y las instituciones en que se forman) no demuestran, al parecer, ser capaces de gestionar adecuadamente la esquizofrenia que representa, por ejemplo, ser científico en biología y ser científico en educación, simultáneamente.

En cualquiera de los casos reseñados, es fácil advertir una cierta pérdida del fundamento más teórico para nombrar y definir aquello que es el propio campo de desempeño profesional, aquello que podríamos denominar la capacidad de "estudiar y hacer (la) educación" de modo sistemático y reflexivo. Según distintos puntos de vista, buena parte de los problemas de los educadores actuales tiene su raíz justamente en esta dificultad de construcción y apropiación de un saber propio, suficientemente legitimado desde parámetros modernos y, esencialmente, científicos y profesionales.

En este contexto, el presente libro representa la necesidad de generar y sistematizar un corpus teórico y epistemológico para la profesión de educador. Al igual que en el caso de Pierre Bourdieu y sus colaboradores, plasmado brillantemente en el libro *El Oficio del Sociólogo*, he procurado reunir un conjunto de textos de mi autoría que enuncian y problematizan la naturaleza de la educación y de la pedagogía. No se trata, por supuesto, de un manual que resuelva todas y cada una de las preguntas que puedan formularse los aprendices de la profesión docente o los docentes que quieran repensar su práctica laboral, eso sería un error pueril y lamentable. Más bien se trata de un libro que aspira a incentivar y orientar la construcción y valoración de una cierta racionalidad pedagógica, capaz de dotar de sentido a lo que se piensa y se hace, poniendo sobre la mesa las dificultades epistemológicas que posee la pedagogía — como disciplina nacida para hacerse cargo de la educación — y, eventualmente, posicionar el saber pedagógico junto a los saberes relativamente más consolidados de las disciplinas que habitan el mundo de las ciencias sociales. Sólo una pedagogía crecientemente epistemologizada, dispuesta a tomarse en serio el ejercicio autocuestionador de sus teorías y métodos, puede ser capaz de hacer dialogar las dimensiones didácticas y curriculares de la enseñanza y el aprendizaje con los distintos contenidos a transmitir a las nuevas generaciones.

Sin embargo, estas preocupaciones pueden perfectamente enmarcarse en una concepción funcionalista, instrumental y eficientista de la educación, siendo, de todos modos, una legítima forma de entender y desarrollar procesos educativos, siempre y cuando se explicita desde dónde se dice lo que se dice. De esta versión de las cosas está llena la teoría educativa y pedagógica dominante y los distintos intentos oficiales de cambio educativo que se viven en América Latina. Frente a ello, este libro se propone abordar el *oficio del pedagogo* desde una comprensión preferentemente *hermenéutica-crítica*, poniendo el acento en los procesos emancipatorios y dialogales que están a la base de una educación crítica y transformadora.

Para armar este libro — en coherencia con los desafíos planteados — he compilado distintos artículos publicados en medios escritos nacionales. El grueso de estos textos es de mi exclusiva autoría; cuando ello no es así se menciona y detalla convenientemente a los colaboradores. Con todo, expreso mi gratitud a los profesores Carlos Livacic, Sergio Manosalva, Rodrigo Larraín y Juan Ruiz. También a las profesoras Adriana López, Loreto González, Ornella Rocchetti y Violeta

Pérgar. Ellos y ellas han sido coautores e inspiradores de algunos de estas páginas, así como de más de algún capítulo relevante de mi propia vida.

Estos textos los he organizado en tres partes, procurando en la primera mostrar los fundamentos de la pedagogía, abordando la pregunta por su cientificidad y los modos de construir una versión de la educación desde su particular condición multiparadigmática. El paradigma sociocrítico, que orienta la lógica de este libro, es presentado separadamente. En la segunda parte he reunido un conjunto de artículos que tocan, desde la mirada sociocrítica, temas y problemas relevantes de la educación y la escuela actual: sociedad posmoderna, diversidad, transversalidad educativa, autonomía profesional, profesionalización docente, inversión y desarrollo, el rol de la palabra. La tercera parte, a la manera de un *bonus track*, da cuenta de cinco breves textos que se caracterizan por poseer un tono más bien lúdico o irónico.

En suma, este libro contiene dieciséis artículos que permiten hacerse cargo, con los errores y sesgos que siempre puede haber, de la necesidad de clarificar y alentar el oficio del pedagogo como aquel profesional de la educación que posee una fuerte formación epistémico-social y las competencias didácticas y curriculares necesarias para desarrollar una enseñanza eficiente y pertinente, orientada por los intereses de emancipación, dignificación y transformación social que los pueblos de este continente demandan.

Deseo agradecer a la editorial Homo Sapiens por la confianza depositada en mi persona, al publicar este libro, y por la imparable e inteligente contribución que hace al desarrollo de la educación latinoamericana.

Deseo agradecer muy especialmente a mis estudiantes de pedagogía, a los de primer año y los que hacen sus tesis, por valorar y alentar mi propia reflexión, por contagiarme de su fe en el cambio, por sumarle neuronas y pasión al mundo de la educación.

DOMINGO BAZAN CAMPOS
Puerto Alto, Chile
Otoño, 2008

PRIMERA PARTE

La pedagogía y sus fundamentos

¿Qué es la pedagogía?

¿Es científica la pedagogía?

¿Cuál es el sentido de la educación?

¿Qué es la pedagogía crítica?

Pedagogía y educación

"Las teorías sobre educación en unidas por los pedagogos
no fueron nunca un producto independiente.
Debe entenderse no sólo que dependen de dominios históricos
de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales,
sino también de las concepciones filosóficas generales del hombre,
de su naturaleza y de su papel en la vida social"

B. SIKHUPHAKA (1966: 312)

¿Qué significa ser pedagogo hoy? Esta no es una pregunta fácil
de responder, de partida —al formularla— no se nos abren el camino
"educador" y no "pedagog." nos hablarán de profesores, docentes,
maestros, en fin, la lista puede ser mayor.

Las propias titulaciones formadoras de educadores no han logrado
alcanzar una plena autonomía ni a nivel teórico y conceptual, ni en
el plano de las prácticas. La pedagogía, como disciplina, ha estado
siempre ligada a la filosofía, a la sociología y a la psicología. En el
campo de la filosofía, por ejemplo, se ha encontrado a menudo a los
pedagogos. Por eso, a lo largo de la historia, se ha buscado una pedagogía

- 1. La pedagogía es una ciencia pública que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 2. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 3. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 4. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 5. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 6. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 7. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 8. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 9. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)
- 10. La pedagogía es una ciencia que se ocupa de la formación humana, en el ámbito de la cultura, de la moral y de la política. (B. SIKHUPHAKA, 1966: 312)

del currículum ha sugerido una renovación permanente y profunda de los fines, contenidos, metodologías e incorporación de la formación de profesores. Y, por otro lado, las múltiples demandas sociales de las instituciones educativas, presionan constantemente en torno a cuáles deben ser las disciplinas y características de los nuevos profesionales que el sistema escolar requiere.

En las últimas décadas, la pedagogía ha intentado modificar considerablemente su matriz curricular, sin embargo, nos parece que tales cambios se han limitado a apropiación y reorganización de disciplinas por disciplinas. Al afirmar esto, queremos subrayar algunos hechos: primero, ha hecho falta un esfuerzo por la actualización intelectual y profesional de la pedagogía en la pedagogía tradicional. Por otro lado, es necesario reflexionar sobre algunos cuestionamientos fundamentales que han surgido a raíz de la aparición de las nuevas tecnologías, los nuevos valores y la nueva cultura para qué fines que están en juego o se han visto comprometidos de lo que significa ser pedagogo.

b. Todos educan, algunos son pedagogos

La pedagogía se refiere a aquello que se enseña y a cómo se enseña. Se trata de una actividad humana que como tal va transformándose.

En este sentido, la pedagogía tiene que ver con lo que se enseña (el contenido, el currículo y el programa), la concepción de la sociedad (o el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando.

La pedagogía también se refiere al método científico en para abordar, exp. por comprender la educación.

1. Como ha sugerido hace más de 50 años algunas academias destacadas, véase, por ejemplo, el *Plan Pedagógico* de 1936.

2. Esta doble naturaleza es, a parecer, una constante de la Pedagogía, como un instrumento transdisciplinario y complejo. Cfr. Noriega, J. y Hinojosa, J. (2007).

La pedagogía reclama a unirse de varias ciencias de la educación (psicología, pedagogía, antropología, sociología, etc.), pero también a otras disciplinas y saberes instrumentales propios del currículum o de la acción educativa, por ejemplo, la *Matemática*, etc.

Por su parte, la educación se nos presenta como un fenómeno complejo y no homogéneo que se origina como resultado de un proceso social —como subsistema social— la educación posee varias funciones sociales y culturales, de entre ellas, la socialización de los actores, transmisión de valores y conocimientos, creación de una cultura legitimada por valores para el momento histórico en el que se vive y en el que se vive, entre otras cosas (Libert, 2007). La educación es, en definitiva, un fenómeno social, histórico y cultural que se produce en la sociedad y no sólo en la escuela (Ramírez, Petrá y Trilla, 2004).

El currículum es la disciplina de la pedagogía que se preocupa de la transmisión, la socialización y la formación de los valores y conocimientos que se transmiten y operativización de los valores y conocimientos —transmisión de la cultura y de la ciencia— que se van transmitiendo a través del acto educativo. En este sentido, el currículum lleva implícita una determinada concepción pedagógica, una declaración precisa de fines y objetivos, una concepción clara de la metodología y la práctica educativa, las tecnologías de planificación y evaluación.

La didáctica, por su parte, se concibe como una disciplina pedagógica que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo y analiza como proceso de la práctica educativa y su eficacia y eficiencia. Se trata de una dimensión metodológica instrumental de la educación, en la que se busca determinar las prácticas educativas que son más adecuadas para enseñar y aprender en un contexto educativo y en un momento determinado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. Pedagogía y valores

Tal como hemos sugerido anteriormente, el problema central de los tiempos actuales resulta ser la falta de cohesión social y una falta de valores que permitan la construcción de una cultura y una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, la pedagogía debe ser una disciplina que se preocupe de los valores. Se trata de

- Ya no podemos seguir restringiendo lo que hacer pedagógico exclusivamente al aprendizaje escolar. Es valioso, de partida, aceptar lo propuesto por Ana Gortázar en términos de distinguir tres niveles de acción al interior del centro educativo: del alumno, del aula y del centro (Gortázar, 1990), lo que implica una apertura al espacio extra-aula y supone funciones relativamente nuevas tales como participación en la elaboración del proyecto educativo, elaboración de la planificación de horarios y recursos o coordinación con los profesores del centro o de fuera de él.
- No obstante, en estos tiempos pensando en experiencias pedagógicas fuera del centro educativo —la familia, la parroquia, hogares de mayores, etc.—, otras, como son los espacios donde el sujeto realiza su tiempo libre, de aprendizajes que le son significativos y que le permiten —de uno u otro modo— adaptarse a las exigencias de su entorno social. No cabe entonces a un pedagogo limitado a la educación formal, debe crearse estrategias de intervención extra-escolar para optimizar los aprendizajes que se generen en la educación no formal.
- Desde un punto de vista epistemológico, aunque tiene relevancia de un entendimiento formal de pedagogía en al menos dos ámbitos, el de la práctica y el de la teoría, esta disciplina pedagógica, da un entendimiento y de la historia de la educación.

Para la primera sesión, con la participación de un pedagogo, se reconocen el campo de actuación en el fenómeno humano (Intervención educativa).

d. *Pedagogiā v psichologiā*⁴

El pedagogo actual utiliza fuertemente su discurso en los aportes de la psicología. De ahí que resultado un aporte importante de los paradigmas teóricos que a sus entran y un conjunto significativo de herramientas de trabajo. En efecto, el pedagogo se apoya permanentemente

ⁱⁱ Tomado de Bazán. D. nº 15.1435.

en las premisas y leyes psicológicas referidas a: aprendizaje y a desarrollo humano, utiliza test que pueden usarse para medir características individuales de inteligencia, madurez o aptitudes, entre otras, como criterios de diagnóstico, pronóstico, selección y derivación de la naturaleza psicológica para ubicar y organizar las conductas escolares.

La contribución es larga, sin duda, pero no está agotada. La Pedagogía debe seguir aprovechando el material, antes citado, que, por lo que ha puesto a su disposición San Sebastián, se puede ignorar o aprovechar por la persona humana en el curso de su existencia. O sea: desde el momento en que no ha dado cuenta el pensante de la psicología a la práctica, toda la psicología es necesariamente una psicología de la práctica, y de la faceta psicopédica determinan que la intervención pedagógica se centre exclusivamente en las deficiencias de los sujetos y que se considere a éste como una fuerza capaz de ser educada, mejorada, enriquecida, estudiada, las palabras varían, pero el fondo es el mismo: el sujeto en su

Lo anterior nos obliga a plantear la cuestión de "por qué" se han multiplicado los estudios sobre el desarrollo de la función educativa y la formación del docente, y de qué manera se han venido tomando algunas medidas de control en esta materia, y de qué manera, en consecuencia, se ha tratado de mejorar la calidad en el ejercicio de la profesionalidad, que es una de las principales responsabilidades y consecuencias, no únicamente de la profesión docente sino de la sociedad. En otras palabras, nos obliga a evaluar la actuación de la profesión como construcción propia del sujeto humano.⁴

Com o tempo, porém, a velocidade de condução diminuiu, devido às mudanças estruturais que a estrada sofreu. Além disso, há o fato de que atualmente há muitos níveis de burocracia envolvidos no processo de concessão, o que resulta em custos elevados para a construção de vias modernas, como a estrada de acesso ao aeroporto de Guarulhos.

Se trata de una **perspectiva intencional** (consciente-personal) que pone en el tapete la **necesidad de ordenar los fines** que promueven la actividad del docente en su práctica. Los **objetivos** se fijan a partir

El error relativo a que está afectado el de la media afecta sobre la varianza y el coeficiente de variación. En el caso de la media se debe tener en cuenta que al aplicar la fórmula de los cuadrados se eleva al cuadrado el error relativo, por lo que el error relativo de la media es el cuadrado del error relativo de la muestra. En el caso de la varianza, el error relativo es el cuadrado del error relativo de la muestra. En el caso del coeficiente de variación, el error relativo es el cuadrado del error relativo de la muestra.

8. Los riesgos de una polinización deteñida (heren, tre, tan, trapiñaciones de orden político Véase, por ejemplo, a Varela, J. (1992).

Es esta una discusión que ha cobrado espesa significación desde los años ochenta y que se le ha denominado "movimiento de profesionalización de la docencia". Ha sido el padre a la temática de la calidad de la educación y se lo ha transformado en discusión de política educativa (Pavez, J. 2003).

La pedagogía, en su praxis, suele toparse a veces conflictivamente con otras áreas profesionales que reaccionan corporativamente en contra de ella. La pedagogía, al parecer, no ha construido todavía un discurso legítimo al interior de ella misma, y lo que se ha hecho no ha sido compartirlo por sus propios canales. Esto porque se ha hablado en distorsionados términos de perfil profesional sin haber discernido adecuadamente la naturaleza del rol profesional.

No se trata de entender el término "profesional" como sinónimo de "buen hacer" sino más bien como una visión restringida y de sentido que se refiere a una conducta que se ejerce en la práctica social. La profesionalización es un proceso que no le da a quienes se construyen como tales un rol profesional sino que les da una base de conocimientos propios y necesarios para que ellos mismos puedan ejercerlos que aseguren la realización de los fines que se han propuesto para la pedagogía.

A la hora de definir el rol profesional se va construyendo gradualmente en torno a las siguientes variables (Gyarmati, 1984):

- a. aportar al bienestar de los miembros de la sociedad,
- b. poseer los conocimientos especializados,
- c. lograr la autonomía para fijar sus propios objetivos,
- d. ejercer el monopolio de su campo de acción,
- e. contar con un código de ética propio,
- f. poseer una cultura propia que los identifique,
- g. gozar de un elevado prestigio social.

Se reconoce que el rol profesional caracteriza a profesorado de pedagogía en tanto profesional y determinará cuáles el espíritu que ella debe tener en el contexto de la educación actual y de las áreas de consolidación de la democracia.

La tarea y el rol profesional se construyen en el espacio social de la realidad en tanto se sigue el itinerario de "formación educativa por el saber" como un proceso de "dignidad" y de elaboración de sentidos" (Cf. Oyarzún y Rubio, G. (2003: 33).

Se trata de que la pedagogía en su camino de profesionalización llegue a poseer una adecuada calidad y legitimidad social, y ello supone un importante nivel de autoconciencia de su rol social que vemos aún incipiente.

En suma, estamos pensando en un pedagogo que asuma las tareas que una definición profesional le plantea. Está pendiente la construcción de darle un sentido más profundo al "buen hacer pedagógico" tanto en la escuela como al interior de la sociedad, y de hacer que sea una pedagogía ampliamente construida con los desafíos sociales y políticos de Chile. Y ese pedagogo debe ser un profesional que promueva "verdadera autonomía" (véase también: "valoración, afectivo y social de nuestros niños y jóvenes")¹⁴.

14. Demandas y temas que resultan bastante habituales en la agenda política y académica en torno a la formación y construcción de los docentes. PRELAC (2003: 5).

Ciencia y pedagogía. Los caminos de la científicidad

"Como postulado de cualquier clase de especulación pedagógica
creo que la educación es una realidad eminentemente social,
tanto por su origen como por sus funciones, y que consiguientemente
la Pedagogía depende de la Sociología más estrechamente que
de cualquier otra ciencia"

J. DUNSTON (1976: 33).

I Introducción

Que la pedagogía sea una actividad social es algo que ya resulta bastante evidente. Pero que ella aparece hoy surgiendo fuertemente adulta como para reconocer sus defectos y enfrentar una crisis de renovación, parece ser una idea no tan evidente como en las ciencias sociales.

Sin embargo, es exacto decir que el crecimiento de la pedagogía en el siglo para, es a vivencia de una fuerte crisis que surge desde su campo de acción, más allá por supuesto de los límites de la Plegaria los países que el siglo XX ha conocido. No es un simple empuje de intelectuales, es ante todo la necesidad de contar con una nueva pedagogía que responda de mejor modo a los desafíos socioeducacionales del presente.

De este modo, en este contexto de crisis de renovación, el esfuerzo de análisis realizado ha debido a la vasta y compleja comprensión de las cosas que la pedagogía debe reconocer y enfrentar como sus obligaciones.

1. Una versión original de este texto apareció publicada en la *Revista D* (1995). La presente versión es ampliada y se ha centrado en la Pedagogía.

más sencillos. Constituyen dilemas que enfrentan opciones epistémicas básicas, opciones dicotómicas que deben ser armonizadas si se busca el crecimiento de la pedagogía.

Las dicotomías se enumeran a continuación. En primer lugar se seña la elección o situación que aparece al enfrentarse a la pedagogía actual, es decir, la que ha operado desde los orígenes de esta profesión y luego se presenta la opción hacia la cual se dirigen los esfuerzos renovadores.

1. Lo producido versus el proceso (en cuanto a la forma de entender el aprendizaje);
2. Lo intrasistema versus lo extrasistema (en cuanto al campo de acción del pedagogo);
3. La enfermedad versus la salud (en cuanto a la concepción del sujeto con dificultades de aprendizaje);
4. Lo técnico versus lo ético (en cuanto a la forma de comprender y tratar la dificultad de aprendizaje);
5. Lo individual versus lo comunitario (en cuanto al modo de actuación y de comprensión de la realidad);
6. El continuismo versus el cambio (en cuanto a su postura frente a los hechos sociales);
7. La neutralidad valoríen versus la opción valoríen (en cuanto a la consideración de referentes valoríes que orienten la praxis pedagógica);
8. Lo elitico versus lo popular (en cuanto al sector social que se ve preferentemente beneficiando con la labor del pedagogo);
9. Lo empírico versus lo científico (en cuanto a la opción epistemológica usada para abordar el hecho pedagógico);
10. Lo técnico versus lo científico (en cuanto a la producción y al uso del conocimiento).

Como puede notarse, se está frente a diez dicotomías de confrontación y de enfrentamiento. No obstante su presencia es necesaria porque permite orientar cualquier discusión seria en torno a la nueva pedagogía. El texto que sigue pretende principalmente contribuir en la discusión de las dos últimas tensiones, ambas dicen relación con

2. Sobre este tema véase una aproximación preliminar de Bazán, D. (1996).

las vías y las posibilidades de producción de conocimiento de la pedagogía.

2. El status científico de la pedagogía

Distintos caminos llevan a la necesidad de construir una pedagogía capaz de pensarse a sí misma, es decir, de pensar a uno mismo de metapensación. La necesidad epistémica tiene que ver con las posibilidades de cientificidad de la pedagogía y sobre las formas a seguir en la ruta de su epistemología. En el campo de la praxis pedagógica, por lo tanto, indagar en torno a la opción y a la praxis científica de la pedagogía.

Cuando se habla de una pedagogía de opción científica es porque resulta relevante hacerse la pregunta sobre el grado de cientificidad o menos científicamente en el que el hecho pedagógico puede ser valorado, en términos de objetividad y racionalidad. En este sentido, la praxis pedagógica existe, de hecho y a todos los niveles, en la realidad. Y se le puede atribuir la posibilidad de que pueda ser científicamente valorada, en el sentido de ser objetiva y racional, en que representa un hecho de la realidad que puede ser valorado de manera clara y precisa, en términos de la praxis pedagógica.

La idea del modo de praxis pedagógica que puede ser valorada como un hecho científico es el hecho de que la praxis pedagógica es un hecho que puede ser valorado de manera clara y precisa, en términos de la praxis pedagógica. La praxis pedagógica es un hecho que puede ser valorado de manera clara y precisa, en términos de la praxis pedagógica.

Hay que tener en cuenta que es necesario tener en cuenta la praxis pedagógica no sólo en términos de la praxis pedagógica, sino también en términos de la praxis pedagógica. La praxis pedagógica es un hecho que puede ser valorado de manera clara y precisa, en términos de la praxis pedagógica.

Por otro lado, cuando se habla de la praxis pedagógica, se refiere a las competencias y capacidades que se requieren para la praxis pedagógica. La praxis pedagógica es un hecho que puede ser valorado de manera clara y precisa, en términos de la praxis pedagógica.

3. Incluso es posible listar o clasificar las áreas o ámbitos de investigación en educación (calidad de la educación, tendenciamiento escolar, eficiencia interna de la escuela, etcétera). Véase, por ejemplo, a Bricelj, G. (1999).

debe ser que si se la va a inventar y a diseñar, corresponda exigirla en unas condiciones mínimas. Aquí se avanzarán las siguientes tareas:

1. En principio, debe comenzar por aclarar y definir su campo de acción propio. En cualquier caso, al denunciar esa parcela de la realidad humana (hecho pedagógico como un proceso complejo y complejo histórico y sociocultural, se espera una pedagogía fuerte en la parte de método científico cognitivo (además y a pesar de la existencia de un fondo trabajo interdisciplinario al extra).
2. La pedagogía, denotando su epistemologización, debe reconocer su condición de ciencia que atraviesa a las Ciencias Sociales. No puede seguir ignorando, en este ámbito, que la pedagogía es un ámbito de trabajo científicoamente una alternativa metodológica como lo es el Paradigma Científico de la pedagogía y el método de un conocimiento científico más alparadigmático.
3. La pedagogía debe reorientar el interior de las Ciencias Sociales. Esto supone, al menos, dos cosas:

- El primer punto es reorientar los contenidos epistemológicos construyéndolos a saber social. Ello significa abordar una realidad humana y social, en donde la objetividad científica es una construcción de subjetividades consensuadas.

- Y el segundo punto es reorientar las Ciencias Sociales experimentales y científicas, en donde la sociología y la antropología, así como la pedagogía debe evaluar la posibilidad de que la pedagogía sea capaz por supuesto en una verdadera *reorientación*.

4. La pedagogía debe reorientar la formación de sus profesionales en materia científica. Lo importante es reconocer que la

ciencia se arma sobre tres ejes: lógica, epistemología y metodología. Ello parece estar relativamente bien establecido —en lo metodológico—, pero se la ve más débil en los dos primeros. Es relevante reorientar y modificar la formación y la praxis del pedagogo. Deberíamos en su vez una mirada más social y más científica, con un enfoque más social y más psicológico y cuantitativo que ya posee. En este sentido, es fundamental entrepar al futuro pedagogo una adecuada formación epistemológica que le permita comprender el conocimiento aporte de las diferentes ciencias básicas de la educación, junto con discernir sobre las ventajas de depender de una psicología demasiado conductista, nominalista, explicativa y cuantitativa.

5. Otra condición, algo más audaz, pero que exige tener en cuenta los aspectos pedagógicos, una vez más, es la necesidad de que en uno de los campos más importantes de la ciencia social, la de la psicología de trabajo y de producción intelectual que signifique un campo de conocimiento científico y metodológico. Se debe generar espacios que posibiliten discusiones de alto nivel y un intercambio permanente de experiencias e ideas que se refuere al hecho psicopedagógico. Simultáneamente, se hace necesario buscar un camino de acercamiento e integración con otros profesionales que se ocupan en el proceso educativo, en donde se pueda dar un trabajo conjunto y compartido que permita una mejor comprensión del hecho social, pedagógico y psicológico, una tendencia psicologizante de nuestro sistema escolar.

6. Hay todavía una tercera tendencia que se debe tener en cuenta en un sentido más profundo al quehacer pedagógico. La pedagogía no puede permanecer la misma a la luz de los cambios que nos rodean en la América Latina. Se trata de contribuir activamente con la ardua modernización y democratización del país. Esto supone, por cierto, un pedagogo y un profesional, en sus diferentes ideas, sensibilidades y perspectivas, que sea capaz de enfrentar con valentía y capacidad de demostrar su autonomía y su capacidad en cualquier momento.

Las condiciones expuestas de manera somera en este artículo, al menos sobre el futuro de la pedagogía. Se trata de sortear con éxito el desafío de epistemologización que esta profesión y los niños y jóvenes del país requieren.

* Una adecuada presentación de estos aspectos epistemológicos se comienza a encontrar en la obra de G. A. G. (1993).

* La reorientación de la pedagogía hacia la sociología y la psicología, así como la pedagogía debe evaluar la posibilidad de que la pedagogía sea capaz por supuesto en una verdadera reorientación.

Pedagogía, racionalidad y paradigmas

"Cuando los paradigmas entran, como deben,
en un debate sobre la elección de un paradigma,
su función es necesariamente circular:
para seguir en la defensa de ese paradigma,
cada grupo utiliza su propio paradigma!"

(Kuhn, 1975: 53)

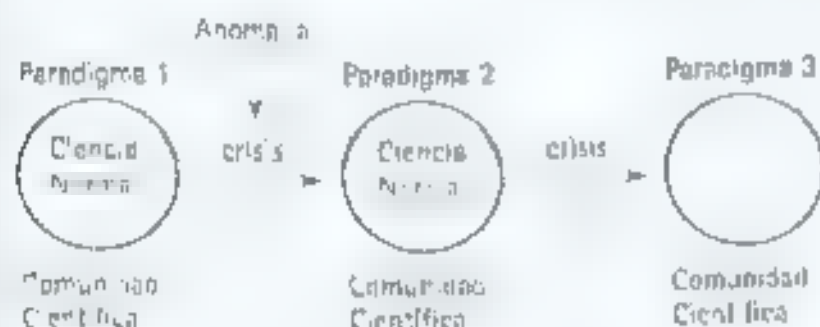
1. Paradigmas

La educación, como se ha sugerido en este texto, preserva su
carácter como construcción social, por lo que no se trata de un
tipo de conocimiento y, en consecuencia, puede pensarse que
vive en aquel modo de pensar que se ha denominado como el
"dominante" entendiendo por tal el que ha logrado
ganar sobre el "no-clásico o no-dominante". Siendo la ciencia el cono-
cimiento más erudito, más lógico y más racional, es
razonable hablar precisamente de ella como el "clásico" con el que la
ciencia alternativa (Ibarrá, 2003).

Esta es una idea de si o no existe el "clásico" hoy, que ha
consenso que habría más de una forma de entendimiento científico y rati-
onalidad. Probablemente el consenso mayor para hablar de "clásico" viene
con proveniencia del pensamiento de Thomas Kuhn, quien formuló
la tesis que en 1962 publicó su libro *La estructura de las
Revoluciones Científicas* (Kuhn, 1975).

¹ Este apartado con física docentes, apareció con el mismo nombre en Barón,
D. y Novas, X. (2006).

A partir de los planteamientos de Thomas Kuhn usamos el término **paradigma** para indicar a las intenciones de concebir, entender y conocer a la realidad que posee un grupo de científicos y pensadores en un momento particular de la historia, esto es, a la definición de ciencia que se tenga. Pero también implica a todo lo que se haga según esas intenciones y según esa ciencia normal. El paradigma permite comprender cómo se presenta la ciencia a los estudiantes de ciencias sociales y humanas, para generarlos porque dicho paradigma se ha establecido y porque, según Kuhn, si algo no es explicable con las intenciones y reglas de la ciencia normal, se está dando de bruces contra ellas y se genera una crisis de paradigmas que se tiene que superar (Barría, 2003).



Revisemos un ejemplo: sabemos que los muertos se mueren y no vuelven a contarnos sus nuevas experiencias ni a resucitarnos por las noches. Si algún sujeto declara que conversó largamente con los muertos, esto es una anomalía porque es un aspecto nuevo de su experiencia que no puede explicarse por el paradigma que nos ha enseñado. En esa situación, creemos que tenemos que nuestros sentidos están fallando.

Las anomalías son menores y despreciables para el paradigma vigente. Si son mayores, se vuelven insostenibles y demuestran que la forma de pensar sobre la realidad no era correcta. En ese caso —de crisis científica—, tenemos que dejar atrás el paradigma anterior y generar uno nuevo, capaz de explicarnos la nueva realidad (Odroyo, 1993).

El paradigma anterior, por lo tanto, se desecha, es eliminado. Y el nuevo paradigma nos permite avanzar linealmente: hacer las cosas de otro modo y volver a experimentar normas, cosas que sobreviven gracias a las anomalías. Siempre debe haber un paradigma para justificar la normalidad. Si no hay paradigma se está viviendo una crisis de paradigmas. La palabra crisis significa crecimiento, por tanto, un momento altamente creativo y transformador.

En psicología, por supuesto, se ha generado por esa necesidad de paradigmas de corte literal bastante ruido. Muchos de los viejos paradigmas perviven y coexisten con los nuevos paradigmas. De hecho, resulta muy difícil aceptar que el paradigma anterior es algo totalmente caduco, pues una forma parte del repertorio conceptual de los profesores (Giroix, 1990).

Esta situación de paradigmas coexistiendo entre sí y entre paradigmas de paradigmas que se van desarrollando, creando, cambiando, criticando y cambiando, es un papel que se va jugando en la búsqueda de una mejor comprensión de la realidad.

Para muchos profesores de hace unas 10 años atrás, el uso del castigo —cuestión de sentido común— constituía una vía para mejorar el comportamiento de los niños. Nada que el castigo mejorara el comportamiento de los niños, sólo el desarrollo moral del niño. En la actualidad, cuando se está de fin de curso, los padres en su mayoría ya no castigan a sus hijos, pues de que está usando la forma de castigo, se sabe que no funciona, y el niño —hoy por hoy— desprecia la autoridad, al menos la autoridad adulta que desgraciadamente aún prevalece.

2. Paradigmas *Elite* y *Elite*

En Ciencias Sociales, se acepta que existen al menos dos formas de entender la ciencia: una cuantitativa y otra cualitativa. Esta distinción parece resultar bastante problemática, porque ambas parecen algo así como la versión más reciente de la ciencia, la otra que prescinde de usar números (el paradigma cualitativo, más valorado y más alternativo) (Sola, 1996.)

La dupla cualitativo/cuantitativo encierra una disputa conceptual y filosófica fuerte e irreconciliable, con objetivos y productos notoriamente divergentes. Sin embargo, esta distinción es engañosa, pues igualmente en ambos casos se establecen enunciados de la realidad

c. *Definición de la realidad:* Dependiendo de los objetivos que persiga la ciencia, nos encontramos con una definición de realidad diferente; una cada una de las perspectivas que analizamos. Tras la perspectiva *etic* subyace una concepción de realidad independiente, ubicada "allá afuera", dividida y fragmentada y, por tanto, posible de estudiar a partir de variables que son aisladas para estos efectos. Por su parte, la perspectiva *emic* nos coloca frente a una realidad abierta y explicada desde el sujeto, una realidad que se construye día a día, individualmente, pero en un contexto social. Esta construcción desde lo individual pero contextualizada desde lo social se posibilita por el hecho de ser seres constituidos desde el lenguaje y la acción, aspectos que nos permitan mirar con la perspectiva del otro y desde allí comprender los significados que damos a nuestro actuar. (Maestro Alfonso, 1983)

1. *El investigador etic:* Situados en un enfoque *etic* nos encontramos con una percepción del investigador aislado, neutral y ajeno. La subjetividad de éste no ha de intervenir. En este sentido, quien investiga no se involucra con la realidad de la realidad que investiga ni busca cambiar dicha realidad. El investigador ajeno en una perspectiva *emic*, por el contrario, es un permanente intérprete. Se valida la comprensión si "el otro" corrobora nuestra interpretación; el investigador se constituye en la principal herramienta de investigación y busca transformar la realidad.

Actuación del conocimiento: Un enfoque *etic* lleva a la base un conocimiento del conocimiento como algo que se transmite mecánicamente (como en la vida de un vaso a otro). El conocimiento, como una verdad universal y objetiva, precisa ser transmitido, transmitido de generación en generación y el aprendizaje de este conocimiento se refleja en la memorización de la información recibida. Si nos situamos en un enfoque *emic*, tenemos una postura radicalmente diferente frente a la forma de concebir y producir el conocimiento. El enfoque *emic* rechaza el conocimiento como algo fijo, hegemónico, los valores. Y reconoce que el conocimiento que hay varía de cultura y tiempo éstas si bien son y subjetivas. El conocimiento se

construye individualmente, tiene pre en un contexto social, y el aprendizaje se realiza por medio de experiencias significativas que se traducen en aprendizajes significativos o constructivistas (Eguita, 1998)

Como se puede apreciar las diferencias entre el enfoque *etic* y *emic* representan dos modos de concepción de la realidad, operatividad y legitimación de la realidad, y, por ende, la educación y sus fines.⁴

3. Paradigmas y racionalidad

De acuerdo a lo expuesto previamente, en la comprensión, valoración y valoración de la educación entra en juego la racionalidad que subyace en ella, de modo de desplazarnos desde la *racionalidad* y la concepción de conocimiento que subyace en ella, al *paradigma 2* (de carácter crítico-hermenéutico).⁵

Este giro epistemológico y pedagógico nos lleva a revisar las estructuras de la acción comunicativa que propone subyace una comprensión de la acción comunicativa que propone una comprensión de la acción comunicativa para fundamentar la racionalidad de la educación, sin caer en la lógica del previsible, es decir, la lógica de la acción comunicativa, evitando el idealismo hermenéutico que arroja un lado al otro con el objeto de la acción comunicativa. (McCarthy, 1998). El discutir las razones y motivos es ya reconocido motivo y una cuestión que no se le puede escapar a la acción comunicativa: no sólo se pretende comprender otras culturas, sino que se las transforma, se las transforma y se las transforma en la propia (Ayala, 1997).

De este modo, es posible plantear una concepción de la educación en la cual ser crítico y creativo no es sólo la búsqueda de sentido ético en la escuela y la sociedad, a partir de la cual, el profesor se convierte en un legítimo agente de transformación y desarrollo

4 No se trata, por cierto, de una nomenclatura plenamente legitimada, siendo una realidad de controversia. Cfr. Eguita, M. (2000).

5 Raz, J. y Barón, D. (1998). Más adelante, en el capítulo VI, de la Segunda Parte de este libro, se desarrolla con más profundidad este tema.

puede ser un pedagogo social por tanto valorando para el alumno la existencia de una verdad universal, creyendo en la "inmutabilidad" de la percepción y conviviendo sólo con la racionalidad instrumental de los primeros modernos o sintiendo nostalgia por convicciones de progreso o cambio de orden lineal.

- 4 Promueve nuevas condiciones de trabajo docente. De la mirada crítica social se deriva un conjunto de criterios pedagógicos más o menos coherentes. Se trata de una nueva (y resistida) forma de concebir los procesos formativos, una nueva actitud formativa basada en el error de la experiencia, en el trabajo en equipo, en la permanente reflexión sobre el propio trabajo (metacognición), en la tolerancia a la incertidumbre y en la pérdida de centralidad de estos hiperplanificatorios de la actividad educativa. Constituye, qué duda cabe, un giro pedagógico notable (Cárdenas Salazar, 1994).
- 5 Conduce a la autonomía del sujeto: Si consideramos que la existencia del sujeto autónomo es un proyecto moderno claramente vivo y aflorado, entonces parece ocurrir que dicha construcción del sujeto autónomo tiene ese sentido. Y se hace en terreno de juego en el conflictivo terreno de la autonomía moral. El terreno de juego de la autonomía moral es más complejo por el conserchamiento de valores. La pregunta por los valores, la pregunta por el bien y por el mal, se abre al tener como las respuestas y ninguna de ellas será posible para el sujeto si no es educado en escenarios formativos no únicamente creativos o con apego a una moral única que le diga que ya se sabe "enseñar" que tal o cual valor es el valor correcto, el verdadero, pues es en el seno de la convivencia democrática, ni anárquica ni de procesos argumentativos abiertos y crecientes, donde se han de consensuar los valores que nutren de sentido a la experiencia humana¹³.
- 6 Constituye un "programa de investigación": En el sentido dado por Lakoff al término, esto es, se trata de un cuerpo teórico que cuenta con núcleos progresivamente firmes de

aproximación a la realidad, realidad que se construye más por el proceso que por el producto; más por el sujeto que por el objeto del conocimiento, más por el contexto que por la metodología, más por el experimentación que por el universalismo; más por la excepción que por la regularidad; más por la democracia que por el control autoritario o autoritarismo. Constituye paradigmático, es una mirada que corresponde a un verdadero cambio de paradigma en el campo pedagógico¹⁴.

De acuerdo a los reseñados, es razonable afirmar que el giro pedagógico social, transformador y liberador, representa una forma de mayor para las instituciones de educación superior, una forma de aparente novedad y complejidad de sus acciones, una forma de fuertes demandas de eficiencia y convivencia, una forma de demanda de control, se trata de cambios de la cultura y de la concepción y del rol del docente.

¹³ La construcción se puede lograr, de hecho, a través de la investigación-acción de corte crítico-social, una actividad que encierra, sobre la base de la noción de política reflexiva, la posibilidad de realizar innovaciones profundas en un proceso que de mayo ya es una innovación para los habituales modos de trabajo de los profesores. Cfr. Echea, R. Bryman, L. (1992).

¹⁴ Paradigmas que han recibido abundante justificación y revisión en los últimos años. Cfr. Carr, W. (1996).

SEGUNDA PARTE

El discurso pedagógico en acción

¿Qué significa vivir en la posmodernidad?

*¿Que fundamentos sociales tiene la idea
de transversalidad educativa?*

¿Qué implicancias pedagógicas tiene intervenir en educación?

¿Qué queremos decir con autonomía profesional del docente?

¿Qué lugar tiene la palabra en la tarea docente?

¿Qué significa diversidad?

¿Cuáles son las principales tensiones que vive la escuela?

Educación y posmodernidad

I^a 197-120829 A.

[illegible]

1. Terminó la denominada "guerra fría" entre los Estados Unidos y la Unión Soviética que nos llevó a desarrollar distintos frentes de la vida moderna: los deportes, la conquista del espacio, la ciencia, la educación, entre otros. Con ello, se desarrolló una forma de vida basada en el colectivismo y la

2. [De Ameru de Jheronim ('95) 141.]

Dimensiones sociales y críticas de la transversalidad educativa

“La escuela tiene que proporcionar a los alumnos un sentido de provisión y de la posibilidad que respeta las tradiciones y experiencias culturales que les permitan descubrir quiénes son y a dónde pueden llegar. Necesita incorporar al currículo los recursos de la zona que configuren sus identidades.”

Max aún tiene que ocuparse de las necesidades sociales fundamentales que a menudo reducen su capacidad de escuchar, aprender o involucrarse por el proceso de enseñanza."

H. GUREVICH

1. Presentación

Transversalidad y refuerzo educativo: ¿cómo conseguirlos? Los conceptos estrechamente ligados y relacionados de los especialistas, como pedagogos, juegan parte de muchas aplicaciones de enseñanza y desarrollo. La efectividad en refuerzo en muchas aplicaciones, el desarrollo de desarrollo de habilidades es el objetivo y la formación valiosa en nuestros estudiantes. Conocer las habilidades y la formación en la dimensión de transversalidad que ofrecen los programas de estudio.

Este documento estuvo contenido en el baulillo de Ruiz y Izardón. C. 708.

2 Cfr. Ramos, J. (201)

En los últimos meses del año se ha existido una preocupación por temas relacionados con el medio ambiente, en particular con el tema de la contaminación del agua y el aire. En este sentido, se han realizado varias actividades de sensibilización y se han tomado medidas para reducir la contaminación.

[illegible][illegible]

una vez que no se acompañan de cambios en la estructura jerárquica, en la participación de la escuela tradicional chilena.

El tercer formato escolar de conocimiento es el transversal. Aquí se apunta a superar la desintegración de la escuela con sus profundos secantes y de medio escolar, a modificar la profunda neutralidad de la escuela a través de la enseñanza abierta e integradora de actitudes y valores. Esta es una crítica fuerte a los supuestos de neutralidad positivista, existencia de normas objetivas y descontextualización de las problemáticas prácticas de la convivencia.

La novedad de la transversalidad es sobre todo y sobre la interactividad, el orden práctico de las relaciones humanas, o es la forma de una común realidad social, o es la esencia y la esencia. De fondo, el formato transversal que la escuela y la mejora de los dos formatos precedentes, donde se vea, pero no necesariamente la esencia de ellos. Si realmente se quiere hacer la transversalidad aparece en la escuela, o en la escuela, o de su éxito como para esta formación radicalmente dicha escuela.¹⁴

El optimismo es el hecho de que, a pesar de la profunda y terrible
aquellos que en su momento se oponían a los cambios de la sociedad
pudieron en la medida en que movieron la aguja a la izquierda, en
cambio en otras las fuerzas de la derecha se movieron hacia la izquierda
tanto, permitiendo el surgimiento de una nueva generación de líderes, en el
en su día, muchos de los que habían sido los principales líderes de la
Si la transición es un proceso, como lo es, entonces el proceso de la
gran claridad de la participación de los ciudadanos en el proceso de la
cambio, radical en el sentido de que se trata de un cambio de fondo,
lo que es más grave es el hecho de que se trata de un cambio de fondo
enseñanza. Por eso, enseñar en la escuela es un acto de resistencia
la vida democrática, por eso, por lo tanto, de lo que se trata es de
oculto y el discurso explícito de la política es el discurso de la
ciones ni la práctica cotidiana de los docentes y sus alumnos se es
frente al problema" (Cullen, 1995: 134)

10. Tal desafío está contenido en la idea de que la comunidad debe transformar su comportamiento o rediseñar su rol socializados. Véase, por ejemplo, a Magendino. A *op. cit.* (1997). Sin embargo, nos parece que esta contradicción no está suficientemente bien problematizada y más bien se plantea la nueva escuela como una respuesta ideológica en el mismo sentido que el de la violencia contra la educación y la organización social. Tampoco queda claro cómo se hará este cambio.

Capítulo II.

¿Invertir en educación o educar la inversión?

"La colaboración solo es posible dando el respeto y cuidado por el mundo propio y el del otro".
(...). La globalización no existe como colaboración cuando la relación fundamental es la lucha competitiva".

II. MATURANA (2006: 245)

La siguiente reflexión versa sobre las acciones y de las políticas en la actual discusión sobre educación y el mundo de la inversión. Entre los personajes de gobierno surgen serios cuestionamientos acerca de invertir en mejorar las condiciones de funcionamiento de los diversos niveles y modalidades educativas, en el fortalecimiento de los recursos humanos y mejoras en el desempeño, aumentar el tiempo escolar en horas docentes, mejorar las escuelas para que desarrollen sus capacidades a través de una mayor apoyo de...

En principio, existe preocupación en la educación que se realice un diagnóstico del "estado" de las escuelas y de los sistemas educativos. Sin embargo, antes de emprender cualquier diagnóstico se debe considerar que no es posible hablar de una "escuela renovada" por tanto no se puede hablar de...

Este artículo fue publicado originalmente en la revista *Diálogo* (D=195) perteneciente a la revista *Diálogo* en colaboración con algunas revistas y revistas pertenecientes al Seminario Taller "Las Seis Prioridades en el Diálogo" en el marco de los Diálogos Pedagógicos que organizó la Universidad de los Andes, entre el 29 de julio de 1994.

- En primer lugar, la inversión en educación no es suficiente, sino que ha de ser una inversión siempre presente en el país, que no sea una inversión de carácter puntual de Chile. Esto es un conjunto de gobiernos de la Constitución cuyos programas pueden estar orientados a la social y una realidad en la cual el Estado se ha...

no se trata ya por un proceso gradual, permanente y sistemático de optimización de las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas, especialmente de aquellas que dependen directamente de Estado. Tampoco sería factible pensar en procesos más amplios y ambiciosos como el de "modernización" y el de "reorientación" de la escuela.

Sin embargo, no se tiene la certeza de estar frente a una propuesta en la que evidencie toda la complejidad que el problema encierra. Parece necesario reflexionar más a fondo en los aspectos menos evidentes de la situación e incluso de este complejo tema de la educación. Es por eso también que es una necesidad recoger cabalmente el concepto "cultura pedagógica" no sólo porque son los pedagogos y no sólo los que están en el aula, sino porque es un espacio y una forma de pensar, una forma de reflexión de hecho educativo. Se ha descuidado de manera preocupante.

En el campo pedagógico, en las escuelas, hay algunos elementos presentes que permiten el desarrollo de la investigación en educación. Más que coincidir en la problemática de recursos se encuentran en la actualidad no volver a tener que volver de nuevo a la misma situación de aislamiento. En la actualidad, los investigadores están utilizando algunas de las interrogantes que son propias de la investigación educativa y que se refieren a una cultura más global, que sólo se refieren a la cultura de la escuela. Una mejor comprensión de los problemas que se plantean. También hay interrogantes que aparecen relacionados con la investigación en educación y que se exponen a continuación.

1. ¿Bastaría con invertir en mejorar las condiciones de funcionamiento de los diversos niveles y modalidades educativas?

En la actualidad, en el panorama de la educación, cuando directamente se trata de aprovechar mejor lo que podría tener estas exigidas inversiones. Se plantea aminorar que lo es suficiente una para implementación

reducido y la educación se enfoca a una restricción presupuestaria, a la "dificultad de contar con más recursos públicos, por lo que los temas de las prioridades de la eficiencia, de la racionalidad, del conflicto con otros sectores, etcétera, pasan a ser ahora más significativos que en el pasado. cómo hacer más y mejor con menos recursos" (la cita está tomada de Skrzek, O. (1985: 77).

de técnicas o infraestructura nueva que el asunto revolviera una modificación del pensamiento y de las actitudes de los profesores y eso conduce al asunto de la formación de profesores.

En la experiencia docente, se percibe que en algunas escuelas públicas la llegada del "nuevo material" (computadores, retroproyectores, etcétera) significa más bien un problema: no se usan adecuadamente, se guardan para grandes eventos, se subutilizan o se usan de manera dentro de las prácticas habituales. En ningún caso se potencia la innovación pedagógica para prácticas que es correcta porque es pensada.

Es común, por otro lado, observar profesores que no son capaces de tener un vínculo con algún proyecto social, con de innovaciones, de investigación o simplemente con el trabajo de un departamento de administración, lo que se traduce en un potencial desaprovechamiento de los escasos recursos disponibles. Si algunos colegas de los que les han visto en el profesorado, en sus respectivos entornos "tecnológicos", es decir, desprofesar, sólo se ven los aspectos que en muchos casos ni siquiera el número de la técnica es capaz de hacer converger. Se trata, por supuesto, de un fenómeno no generalizable. Hay algunos ejemplos sobran. Hay aquí una tarea pendiente.

No se puede pensar sólo en la racionalidad de una educación que se trata o parece a ser una racionalidad de racionalidad, que es una racionalidad. Pues lo que la investigación quiere mostrar es que la racionalidad, es menos el formar y el profesor al de la racionalidad, que el conjugar, al menos, los siguientes dos aspectos.

a. Una armonización de la racionalidad instrumental con una racionalidad referida a valores. Es decir, "que sepa hacer bien sus tareas (que sea eficiente) pero que también sepa hacer reflexionar sobre el sentido del hacer las cosas que se hacen. Invertir en educación no persigue sólo "más de lo mismo" (o sea, pensar cuantitativamente que "4 computadores es mejor que 2, y 2 mejor que ninguno"); invertir en educación exige también ser capaz de dar significación valórica y sociopedagógica a los aportes de la nueva tecnología³.

3. Aquí se entra de lleno en la problemática de buscar un nuevo paradigma para la educación. Se trata de no ignorar la presencia de una racionalidad en crisis que surge como un gran desafío, un verdadero obstáculo para el anhelado cambio social. Cfr. Magnúsdóttir, A. (1991) (edición).

...una rica y privilegiada experiencia social, así como una valiosa
experiencia con los problemas de la gente.
Sin embargo,

Sin embargo, no se trata de dejar libre al mercado, confiando en la sagacidad humana "avis bre" y sus entenos para concebir y manejar la educación: mercado no es igual a sociedad (y si), puesto que ello re-introduce el tema de las grandes sociales. Recordemos que Chile es un país dual, fragmentado: si en los años del periodo 1978-1988 según el INE, el 80% de la población del país se empobreció, mientras que el 20% restante aumentaba sus veres de consumo a un ritmo insostenible para la economía (Claros, 99). Y las ganás de hacer el cambio no radican precisamente en ese 20% aeds unbrado a la riqueza. En el fondo, es un error creer que todas deccan al mismo mercado.

...así como el hecho de que todos decidan al mismo tiempo
por tanto, es lo que esta persona desde la profesión, solidaridad de los
...de la ... y no hay más que ... el Estado
... de la ... y no ... el mundo privado ...
... de " ... " ... la ... del
... de la ...

Se trata de una obra de gran importancia, que ha sido traducida a muchos idiomas, y que ha sido objeto de muchas ediciones. La obra es una recopilación de los escritos de los autores más importantes de la filosofía medieval, y es una obra de gran importancia para el estudio de la filosofía medieval.

El hecho de que el sistema de educación pública no responde a las necesidades de la población en general, y que la educación subvencionada —es decir, la que se presta a la población de escasos recursos— no garantiza la posibilidad de alcanzar mejores, fundamenteles y más equitativas condiciones de los estudiantes y sus familias, plantea a la educación pública una serie de desafíos que no se resuelven de manera espontánea. (Cfr. Bapteste, V. (1989): 73).

[illegible]

Capitolo IV

Autonomía profesional y reflexión del docente

"La nueva pedagogía no nace de las teorías, sino de los movimientos vivos de los hombres, de las luchas y de las ideas de una civilización ren-
do las nuevas formas de actividad y disciplina"

A. MANAKENBULU²

1. Los fundamentos de la profesionalización

Para la parte del idiomático moderno, la adaptación y transformación de la formación profesional para las nuevas tecnologías se debe considerar, en su contexto, ser profesional e descentralizado, una vez se ha establecido la estructura determinada en conjunto de preceptos y de estándares de la educación profesional de cada categoría personal, para las competencias técnicas, sociales, de valores y económicas desplegadas en la vida laboral y personal. Y, en consecuencia, se logran así categorías profesionales que se han desarrollado en la práctica y deprivadas, una preferencia de tener el poder de decisión en la práctica y mayores atributos para alcanzar mayor calidad de vida.

Según esta descripción, tener o no profesión es algo distinto a si se tiene o no se tiene títulos hechos, se es profesional y se goza de ciertos privilegios, o no se es profesional y se está en la misma ocupación pero laborales menores, de esta estabilidad, ex que compensación y prestigio social. Entendiendo, entonces, que no todas las profesiones son

1. Apresentado com: 1.º e 2.º graus de 1970.

2. En el 10 de febrero de 1967, se le dio a la Escuela Primaria "C. F. Manzanera", A.S.

del trabajo y en su propio camino de construcción de la profesión docente, y en ningún caso goza de plena legitimidad en cuanto profesional.

En las comunidades, el profesional no es quien simplemente ejerce una actividad, porque eso es más bien cualquier o desarrollan un oficio o profesión cualquiera. Y ser profesor docente es solo ser docente porque, y no al revés, es maestro. También es el docente quien vende plantas, pero no es profesor. En este sentido, no es automáticamente profesional el profesor que con el tiempo y la experiencia hay que completarlo o el profesor que es responsable ante la hora, que tiene cara la cara de su hijo de verdad que más o menos le corbata y chupeta. No hay nada de eso. La profesión docente es un oficio a la legítima congeneración que representa una actividad más compleja de la docencia (Amberó, 1996).

Si se quiere, se puede hablar de *profesionalidad* lo que significa ser una persona sujeta a los siguientes parámetros de protección social de la actividad con carácter de un profesional⁹:

- **Protección o calificación:** en este sentido la calificación de tener un título o una ley que otorga el carácter de profesional, es decir, que el profesional es un profesional, es decir, que se le otorga un título o una ley que le otorga el carácter de profesional.
- **Clasificación corporativa:** este es el parámetro más evidente que el autoritarismo en cuanto se demanda un claro dominio, expertise o apropiación de un conocimiento en particular. Remite a la idea de una parcela de la realidad —o de un modo de ver dicha realidad— que solo los propios y por lo tanto exclusivos no de otras profesiones o disciplinas, sino que exige contar con un enfoque o recorrido propio de la realidad.
- **Autocontrol o autorregulación:** se refiere a la ética, a la constitución profesional por la vía de poseer un conjunto discernido y unificado de normas —principios de comportamiento propios. Las profesiones deben, en este sentido, ser capaces de normar o regular lo que está prohibido, permitido y exigido en sus

respectivas acciones laborales, en el ejercicio de su rol profesional. Pasa lo mismo en arquitectura, psicología, pedagogía: las profesiones tienen o deben tener un código de ética conocido, vigente y respetado.

- **Poder e influencia social:** el poder es básicamente lograr que otros hagan lo que yo quiero que se haga¹⁰ y la influencia —por su parte, supone la versión del poder basada notoriamente en el elemento simbólico. La fuerza de este poder no lo que se logra, bien, pero la manera y la consistencia, la manera de conseguirlo, bien, más exacta. A los docentes les pasa igual, a través de ellos aprendemos que otros enseñen y modelen un contenido a seguir, nuestros estándares éticos en el aula, fortaleciendo la confianza y la responsabilidad. En este contexto, las profesiones están llamadas a cumplir un rol social, desde la legítima defensa de sus intereses corporativos hasta desarrollar una labor de servicio público de carácter más o menos social, es decir, de servicio a la sociedad. Una profesión fuerte y con poder de gestión y regulación con poder e influencia social.
- **Status epistemológico (o científico):** el status científico de las profesiones no se evalúa en las actividades que se realizan, sino en la manera de producir el conocimiento propio, en la manera de tener que ver con el mundo moderno y lo que se valora hoy día es la producción de conocimiento científico (a la manera de las ciencias naturales, positivistas o dominantes, o sea, con leyes universales, con objetividad, etcétera), las profesiones deberían tener sostenida actividad científica¹¹.

La suma de los parámetros no garantiza el carácter de una única compleja de modificación de la manera de los conocimientos en los nuevos contextos socioeducativos, sin embargo como veremos a continuación, la profesión docente debe ser reconfigurada para poder

⁹ Si repasamos estos criterios pensando en la labor pedagógica, la docencia no podría ser considerada una profesión estrictamente tal, todo, porque produciendo no cumpliría más que con el requisito del título y, en parte, con relativa autonomía para desarrollar sus tareas. Por ello, diversos enfoques sociológicos la han encuadrado en lo que han llamado "semi-profesiones". Cf. Arland, A. (1995: 2-9).

¹⁰ Adoptado de Giddens, R. et al. (1984).

enfiques en torno a la educación y la pedagogía. En este contexto, la autonomía profesional, a la que muchos otros términos, comienzan a ser utilizados desmedidamente, perdiendo con ello su verdadero sentido y quedando muchas veces vacío de significado. Es necesario volverse a reflexionar en torno a las reales significaciones que en la actualidad el término de autonomía profesional puede esconder y aportar. Como afirma un complejo sociocultural donde cada vez más se acepta que la vida cotidiana profesional es ingenuidad. Como veremos, desde la autonomía profesional una particular conciencia de otras racionalidades posee muchas presunciones de validez referentes y cuya comprensión representa una tarea intelectual no menor.

La autonomía profesional esconde en la actualidad muchos significados. Se necesitan imperiosamente necesidad de realizar avances en la construcción de conocimientos relativos al mismo. Es necesario argumentar y intentar una autonomía profesional desde una perspectiva que la vincule al mundo científico, al técnico y de conocimiento permanente, ligado con relaciones personales, técnicas, sociales y subjetivas presentes en la formación.⁴

Lo anterior se plantea porque, al fin de cuentas, como docentes que integramos la formación de estudiantes autónomos en todos los niveles educativos, necesitamos conocer mejor a nosotros mismos, nuestra labor profesional, sus efectos en otros, nuestra existencia y participar de manera autónoma, de manera crítica y de propósito en el mundo. En este sentido, una vez más, resulta imposible la existencia de un sujeto ligado a cuestiones relevantes de la pedagogía.

Si la autonomía profesional es una construcción social, supondría una y necesariamente un modo de relacionarse de comprensión en relación al mundo del trabajo como experiencia donde está presente el conocimiento técnico, el conocimiento pedagógico y en momentos de discernimiento moral, una reflexión en torno a ciertos valores y

4. Cabe advertir, con todo, que la búsqueda de autonomía profesional constituye un proceso complejo en que "reclamar autonomía profesional no implica desligerar al Estado de sus responsabilidades. El ejercicio de la autonomía responsable requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo redundará en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir indirectamente la tarea de educar (...). Por lo tanto, profesionalizar implica brindar condiciones profesionales" Cfr. Feldman, D. (1996): 12-13.

compromisos morales que guían su actuar y, luego, desde ahí, el desafío de formar sujetos críticos, reflexivos, con altas capacidades creativas que a la base tienen la idea de transformación, (apio personal como sinónimo).

De ahí la idea de recurrir a la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento propuesta por Jürgen Habermas, asumiendo que lo que está a la base del actuar humano son intereses, como orientaciones fundamentales hacia la racionalidad. Ello, en el sentido que la especie humana posee un interés fundamental por preservar la vida, es decir, el dicho interés enraizado en una vida organizada mediante el pensamiento y la acción. Habermas, como ya hemos señalado, distingue tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie.⁵ Esto implica, según este autor, que saber y acción no pueden ser considerados autosuficientes y desligados para la producción de conocimiento, e imprescindible considerar que las prácticas pedagógicas en la construcción social, donde conocimiento y acción interactúan mutuamente, lo hacen por un interés cognitivo particular.

Al referirse a los intereses cognitivos se alude a orientaciones generales o estrategias de conocimiento que guían los procesos de investigación, es decir, diversos modos de acercarse al fenómeno a conocerla, comprenderla y sistematizarla, se trata de definir el modo de las concepciones de conocimiento existentes en la cultura profesional docente en cada momento histórico y social. Los roles de formación que nos dan acceso de sus fundamentos en el entendimiento. En este sentido, se puede distinguir tres orientaciones que serán descritas en lo que sigue.

4.1 La autonomía profesional de uno es una lucha para otros (el interés técnico)

El interés técnico busca fines antropocéntricos, se fundamenta y se relaciona con el imperativo de una forma de vida donde el hombre es el fin en sí mismo del cual se busca la producción y consumo de los acontecimientos que se producen en el entorno natural.

5. Cfr. Grundy, Sh. (1991). Con todo, los aspectos centrales de la teoría del conocimiento están desarrollados en su libro "Conocimiento e interés" donde describe los intereses que subyacen a todo tipo de conocimiento. Cfr. Habermas, J. (1992).

Los procesos de formación y la noción de autonomía profesional, en la medida en que aquí quieren ser abordados, requieren ser actualizados, revisando las posturas tendenciales que han sido defendidas y fundamentadas, tanto epistemológica, teórica como pedagógica dentro o a lo largo de la historia. Cada una de estas tendencias, como ya se señaló, supone a veces formas de entender la formación docente y de conceptualizar la autonomía de los profesores.

Desde esta perspectiva, se pueda plantear ante la práctica profesional que ha privilegiado tradicionalmente la formación de profesores ha sido concebido desde una racionalidad cuyos presupuestos de validez han estado orientados por un interés instrumental. Basado en el control de la sobrevivencia, el control y reproducción, tanto de la especie humana como de ciertos valores como actitudes relevantes para la sociedad.

En consecuencia, la configuración de una formación profesional que se ha venido dando en el mundo, se fundamenta en que ha privilegiado una racionalidad instrumental y una visión de actitudes que la forma en la medida en que se ha privilegiado el control y reproducción de ciertos valores como actitudes relevantes para la sociedad.

En consecuencia, la configuración de una formación profesional que se ha venido dando en el mundo, se fundamenta en que ha privilegiado una racionalidad instrumental y una visión de actitudes que la forma en la medida en que se ha privilegiado el control y reproducción de ciertos valores como actitudes relevantes para la sociedad.

En consecuencia, la configuración de una formación profesional que se ha venido dando en el mundo, se fundamenta en que ha privilegiado una racionalidad instrumental y una visión de actitudes que la forma en la medida en que se ha privilegiado el control y reproducción de ciertos valores como actitudes relevantes para la sociedad.

1. El concepto de autonomía ha sido definido en términos de la capacidad que supone la capacidad de actuar sobre la base de una racionalidad y desde el conocimiento de los valores que se han establecido en la sociedad. Cfr. Davini, C. (1993).

Este modelo de autonomía profesional, ha sido marcado por su carácter eficientista, donde el cumplimiento de ciertos fines es el espacio para los docentes, en tanto los valores no aparecen como problemas pues son universales e indiscutibles.

La consideración de la práctica pedagógica profesional como la aplicación de ciertos procedimientos y técnicas para conseguir determinados fines de la educación, reducida la autonomía del profesor a una acción sobre los objetos para obtener de ellos unas resultados deseados. Hay aquí un concepto de autonomía pedagógica o instrumental, donde para nada se vea la posibilidad de educador a partir de una orientación según unos valores que del ser del hombre y de permitían respuestas creativas frente a situaciones de incertidumbre propias de toda práctica educativa.

Un proceso de formación tiene valor de autonomía en la medida en que, en respuesta a ciertos problemas importantes en la vida de la sociedad, la racionalidad que ha sido la posibilidad de llegar a una solución y regular de parte de la sociedad, creando una cultura que sea capaz de hacer pedagógico.

5. La autonomía profesional adquiere sentido o comprensivista (el interés práctico)

Avanzar hacia una nueva comprensión de la formación docente y avanzar hacia la autonomía profesional requiere de la promoción de acciones educativas orientadas por intereses prácticos.

Señalando una visión más amplia de la autonomía profesional, la formación se orienta a la comprensión, entendiendo que la comprensión fundamental de los seres humanos de su vida y de su entorno, es la parte de él, comprendiendo la estructura de la vida y de su entorno, las implicancias morales que esto conlleva.

Segundo a Habermas, la esfera y una acción orientada por la intención práctica no pueden ser determinadas por el éxito de un conjunto de operaciones que surgen como consecuencia de ese interés, por unos valores universales e indiscutibles. Por lo tanto, la autonomía profesional no puede ser determinada por la medida en que los sujetos representan los o

17. De ahí que se apela, en contextos de transformación de la escuela, a la existencia de una creatividad de ingeniería socio-crítica. Cfr. Buzán, D. y otros (2004).

el pensamiento del docente según la taxonomía que define a la metacognición. Ese parece ser el lugar y la relevancia con la que debemos dejar a desarrollo o en potencia el pensamiento reflexivo en la formación inicial docente, integrando en su desarrollo el componente pedagógico y el componente comunicacional, ético y diagnóstico sea parte sustantiva de la actividad instrumental y visiblemente pedagógica por lo que, en consecuencia, qué niveles de reflexividad puede introducir?²³

a. Reflexividad de nivel descriptivo

Se refiere al pensamiento primario, de carácter evocativo y narrativo, que realiza el docente de pedagogía sobre los problemas de la práctica pedagógica. Interesante al esfuerzo de recordar que es necesario experimentar el estudiante sobre su propia experiencia pedagógica y que, por lo tanto, de análisis de percepción, objetividad de las cosas, donde hay un nivel de reproducción la realidad, la implicación de los hechos y de esas verificaciones de las variables constructivistas del conocimiento (tales como la cultura, las representaciones sociales que poseen las personas, la ideología, la clase social, etcétera). En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es" y "lo que se recuerda, era".

En rigor, aquí no hay metacognición pues la autorregulación del pensamiento se expresa con claridad. Con todo, se trata de una metacognición tecnificada, psicologizada, neutral y sin referencias a valores. Las cosas se evocan como en una "lista de cotejo" simple sí, no, a veces. La idea de cambio está asociada a la lógica "más de lo mismo". Por lo que innovar aquí es simplemente hacer bien las cosas, de ser eficiente, de controlar las causas influyentes o explicativas, de no repetir errores anteriores (Bazán, 2000). Cómo entender la realidad es sinónimo de hacer bien las cosas, de ser eficiente, de controlar las causas influyentes o explicativas, de no repetir errores anteriores (Bazán, 2000). Cómo entender la realidad es sinónimo de captar dicha realidad (como en una fotografía) aquí se muestra, por lo tanto, negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

En términos de los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, este nivel de reflexividad equivale al interés técnico.

b. Reflexividad de nivel anafórico

Se refiere al pensamiento reflexivo que puede lograr un estado de pedagogía yendo más allá de la mera descripción de la objetividad del mundo, hasta alcanzar un cierto nivel de cuestionamiento de la práctica pedagógica al contrastarla y compararla con una determinada norma no fáctica, la mirada teórica de la realidad, los supuestos previos al actuar o la propia experiencia del sujeto.

En este nivel de reflexividad el sujeto advierte la existencia de cierta subjetividad para generar y entender situaciones de análisis del mundo, valoración, por ende, de los hechos que un orden valórico superior que actúa en el mundo se encuentra ortopraxia. Esta ortopraxia es correcta y no se refiere a referencias valóricas que el sujeto emplea para entender los hechos. Así, el estudiante percibe el mundo y por ende, que la realidad se construye (en la conciencia de las personas) y que la construcción debe hacerse a partir de una cierta norma superior a la realidad moral y pedagógica.

Por ello, emplean a importar algunas variables constructivistas del conocimiento —la cultura, la historia de cada sujeto, las representaciones sociales que poseen las personas, etcétera— pero siempre bajo la idea de lo que debe ser. En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es, sí se ajusta al deber ser" y "lo que se recuerda, era, si era coherente con la norma un valor".

Hay aquí una metacognición de profundidad intermedia —más bien hermenéutica—, pues un pensamiento reflexivo que depende de referencias valóricas va a tener respecto a la realidad la autorregulación de pensamiento a hacer invenciones o adecuación de realidades o construcciones extra-norma o fundamentadas en lugares o contextos valóricos distintos al suyo propio. Se trata, en consecuencia, de una metacognición práctica en cuanto a vivir en el mundo real lo bueno del mundo ideal. Las cosas se analizan en una "lista de cotejo" menos simple sí, no, a veces, pero desde la óptica del "deber ser".

23 Esta hipótesis ha sido construida y aplicada en el marco de un proyecto de investigación patrocinado por la Universidad Académica de Hunzelsweil Ciudadano, C.A. González, L. y Baidin, D. (2007).

Palabra y educación

"Se habla mucho últimamente de sociedad civil.
Una sociedad civil es la que está prohibido conversar
es una sociedad civil simulada por un Estado"

J. JUANES, 1991: 96

El propósito mayor de las siguientes líneas es proponer algunas reflexiones pedagógicas en torno a la variedad de relaciones y educaciones. Podríamos asimismo que estamos seguros de que el término de uso común en el mundo de la educación y de las conversaciones cotidianas, europeo, el peso de sus reflexiones ha sido el de la escuela y de las lecciones virtuales ha venido a ser la escuela. Pero no hacia el docente que enseña a conocer, sino hacia el alumno que conoce, que relación formativa plena y vacía. Resulta, entonces, altamente relevante discernir los límites de esta representación social y reentender las complejas relaciones existentes entre ambos conceptos.

Palabra y educación son dos términos que hacen exclusiva referencia al ser humano. Sólo al ser humano le ha sido concedido el don de comunicarse verbalmente, sólo a él le ha sido otorgada la libertad de pensar y construir la realidad a través del lenguaje para ser consciente de su mundo personal e interpersonal. (Otero y López, 1994).

Muchas de las actividades de la cultura se ordenan y el comportamiento están dados básicamente por el instinto, por la domesticación,

1. Publicado originalmente como Barrio, D. y Livache, C. (2002). Las ideas que se expresan en este artículo siguen de cerca los planteamientos pedagógicos del profesor Ernesto Livache Quirama, Premio Nacional de Educación, a partir de distintas conversaciones sostenidas con él. Sin embargo, los errores del trabajo se deben atribuir exclusivamente a los autores de este artículo.

la palabra entendían como el pensamiento mismo, la palabra como el gran proceso humano de construcción de realidad?

Si tal es la relevancia de la palabra, sería interesante —o acaso necesario— plantearse si siempre nuestro quehacer formal, o se arrastra meramente en el diálogo, o el diálogo se le opone al silencio, la distancia y la inintermitencia, o las expresiones vivientes de la falta de democracia de los pueblos.

En efecto, entre educador y educando corresponde que se establezca una estrecha relación en la cual el profesor es necesariamente una de las partes implicadas en que las palabras de emisor y de receptor se comunican, se interpretan, operan como mediadores, se complementan mutuamente. Y, por lo tanto, de nuevo la pluralidad de la palabra. Con ella, la pluralidad de los sujetos, de los saberes, de los instrumentos del saber. Con ella, acaso, una cierta pluralidad de los mediadores del pensamiento emisor y receptor, un pluralismo pedagógico que en alguna medida ha sido desplazado por la palabra única de los monoteísmos institucionales, por el monologismo que se ha impuesto en la escuela, por la imposibilidad de la pregunta del alumno, por la distancia entre el educador y la palabra se empobrecen, se reducen, se desvían, la palabra es el dominio del hombre educador, también del hombre educando.

No sería más herético que la palabra, el verbo, la palabra entre los educadores, en la escuela, el verbo que educa, altera para sus destinatarios, altera también el modo de pensar los términos del saber y del hombre, altera toda realidad, sentido y transformación. La palabra es el verbo y es verbo la palabra que no se acepta tal cual, pero cuyo poder de verdad y de referencia es así y cuyo trance de devenir es palabra vana y autoritaria?

Con toda su grandexa, la palabra no es autónoma, no es autoritaria. La palabra no piensa sola, es el pensamiento. Ambos conviven e interactúan mutuamente. No podemos pensar sin la palabra. Esta no se reduce a un mero reflejo o a una forma o a una imagen del pensamiento, sino que

es su ingrediente constitutivo e inseparable. Por lo mismo, el divorcio entre la palabra y el pensamiento, o la premisa de novedad y unicidad, es la muerte de ambos. Por ello surgen las preguntas: ¿respetamos a nuestros educandos su derecho a preguntar?, ¿los convulsionamos a extraer las consecuencias de lo que proponemos?, ¿es, en nuestro proceso educativo, la palabra un verdadero modo instrumental de comunicación?

Si somos lamentarnos de la pobreza de vocabulario de nuestros educandos, sin embargo, ¿sabemos que su pobreza es ante todo a la falta de ejercicio de la libertad de pensar, que a veces no siempre promovemos suficientemente. Es que no tenemos libertad y presión para decir nada sin miedo a la falta y presión de lo que se dice. Además, al no decirse refuerza lo que el silencio no quiere que se diga, ni se piense, el modo que la falta de palabra es una presencia de opresión. Por lo tanto, hay aquí una herencia y una influencia formativa para todos los educadores, no sólo para los profesores de lenguaje).

En el contexto de una educación que busca producir cambios en el pensamiento, ¿cómo dar por supuesto que el alumno preguntará en la escuela esa dificultad necesariamente puede ser causada por una falta de comunicación entre el educador y el educando, o por un objetivo que es imposible de lograr a través de una palabra y es necesario, incluso, el silencio en la educación. ¿Están los dispositivos de la escuela, incluso los dispositivos de los libros, preparados para que los educandos puedan hacer preguntas que les permitan la conversación?

Se habla de silencio que es silencio, pero no es silencio, sino una palabra escrita en la mano humana, se desmenuza el valor de la palabra, se pierden las palabras escritas, el texto, los orígenes, la bibliografía, la cultura que se enseña. Pero son mediadores que no enseñan a leer, a escribir, a leer y a escribir, cara a cara. Los grandes maestros son los de la palabra escrita. ¿Qué escribió Sócrates? Su palabra, empero, sigue vigente.

Con frecuencia nuestros maestros exigen a los estudiantes un silencio de la palabra que los ayude a ser que de la palabra que los ayude a saber. Los profesores, con el paso de tiempo, tienen la experiencia de encontrarse con un ex alumno, más crecido y sereno con los años, que suele demostrar benevolencia a nuestros casos y olvidos pero que agradece los consejos, muchos entregados, que agravaron ese fue que os maldecía porque —eso era lo que querían— las instituciones para convertirse en mejores personas, y esas mismas acciones es deparar por las

3 Esta función generativa del lenguaje ha sido abordada en el marco de una comprensión post-moderna del ser humano, interpretación que relaciona muy estrechamente el ser y la acción, siendo que todo fenómeno social es un fenómeno lingüístico. Cfr. Behar, R. (1994).

4 En este sentido, la palabra representa el interés de extenderse que caracteriza al hombre en cuanto ser lingüístico y emancipado, tal como ha sido propuesto por el alemán Jürgen Habermas. Véase Muñoz, C. (1999).

lograda. Pero ella nos abre el camino hacia la plenitud que por nosotros mismos no podríamos generar en nosotros ni en otros.

Entiendo presente todo lo señalado anteriormente, hay que admitir que habita un momento en que se acabará finalmente nuestra capacidad de sentir la palabra. Por eso, si nuestra palabra ha sido portadora de una idea de vida, es la pervivirá en nuestros educandos. De alguna manera clausuramos la misión de verbo encarnado, que al hacerse palabra es vivo y perteneciente a creadores, a pequeños dioses, que integran su vida con las expresiones de vida que algunos utilizan de continuar y reproducir.

Ha por lo tanto que nuestra educación puede caer en el vertiginoso, que carezca de sustancia y en ocasiones de principios, al ser de un modo inabarcable de educar. A parecer, este hecho se ha venido produciendo y en las últimas décadas se ha ido ocurriendo. Por eso se debe pensar la palabra como una que vive y vitaliza el proceso educativo, al ser un verbo y de sujeto. Nuestra palabra de educación debe ser la voz del verbo de nuestros alumnos, los escuchamos forjados sobre la base de los valores ontológicos del ser humano, valores que se manifiestan en la retina y mente de nuestros futuros ciudadanos, hoy de ciudadanos, de ciudadanos responsables de su vida y de sus acciones, de sus mentes y desde su realidad ponerlas al servicio de otros.

Así, no hay un duda de que a quienes personas se hacen responsables de su existencia, como de la vida que están viviendo, que la realidad sea y como sea, es el hecho de que no se puede ser y vivir solo, que lo se presta para interpretaciones equivocadas y que, además, no se puede ser solo, como se dice en la educación. La palabra y la educación, la palabra, tienen el sentido de la sociedad común de escuela, de la vida, de la participación y como miembros de ellas no sea una y otra, un hecho de tener un deber de necesidad de justicia y diferentes necesidades que se presentan en los diferentes aspectos y campos de nuestra sociedad.

De este modo, la palabra y la educación debiéramos transmitirla y reproducirla, como un hecho de educación, a que todo educando

puede acceder, para que a través de este conocimiento y participación, al momento de compartirlo, podemos pensar y a la vez crear que su sea incorporado en nos permitiendo suponer en cada individuo más íntegro y social, un sujeto verdaderamente ético. No deja de ser cierto, finalmente, que el verdadero camino de la educación es la educación moral. (Samur, 2000: 41). Aproximamos la obra de educación.

9. Los críticos que ha sufrido la escuela, como espacio educativo moderno, son principalmente innumerables. Con todo, en los últimos 25 años estas críticas parecen haberse multiplicado y concentrado en torno a su falta de democracia y equidad. (Cf. Espín, T. (1988).

De la diversidad controlada a la diversidad sociocrítica

"Si no inventamos una comprensión crítica del 'diferente',
en la necesaria comparación que hacemos entre
las expresiones culturales,
las de nuestro contexto y las del extranjero,
corremos el riesgo de aplicar juicios de valor sigilosos,
siempre negativos, a la cultura que nos es extraña"

1º Parte 968-30

I. Presentación

En este capítulo se busca que se reflexione sobre la diversidad social y política, se aborde la convivencia intercultural y se reflexione sobre la preocupación del sujeto colectivo por la propia y por la ajena diversidad¹.

Nos parece que una de las tareas es discernir qué es lo que está en el fondo de la convivencia que se refiere a la convivencia de grupos y significaciones heterogéneas que desarrollan una convivencia, una convivencia interior de una comunidad educativa que implica y es reflexiva y de negociación. Por el contrario, trabajar en la convivencia de significados el supuesto no explicitado de una convivencia homogénea, heterogeneizadora, es negar e confundir, que también a la diversidad se le ha llamado "módulo de la convivencia" o más bien, finalmente, a otro, por no considerando las bases mismas de la autoridad.

1 Artículo publicado originalmente como Barón, D. y S. (2006).

2 En el universo teórico y conceptual de la diversidad hay, por cierto, ingenuos y torpes prudentes. Un pensamiento interesante sobre esto se encuentra en: (Llan, N. (2002).

propias reglas con independencia de los seres humanos. Es decir, los sistemas sociales y sus elementos mutúan existiendo en una relación dialéctica. En consecuencia, permite las modificaciones en la estructura solo si ellas por decisión no usas sus propios componentes en tanto el entorno que impacta provoca una posibilidad de cambio estructural que se encuentra determinado por el propio sistema.

De esta forma, configuran los sistemas sociales y componentes y relaciones de los componentes que lo posibilitan los que podemos designar como estructura. Estas componentes y relaciones de componentes no van reflejando o a través de ellas para conservar la vitalidad del sistema social que reconoce sus pertenencias de forma que para el ser humano y para la razón los componentes y relaciones entre los componentes se logran reproducir en la estructura del sistema social total cultural y culturalmente se adaptan de la estructura social.

Se adaptan los sistemas sociales propios que expresan por los sistemas sociales, donde los que se adaptan por la estructura social. Por lo tanto, la estructura social es el paradigma de la estructura social y dentro de ella, los sistemas sociales que se adaptan por la estructura social y dentro de ella, los sistemas sociales que se adaptan por la estructura social.

De esta forma, configuran los sistemas sociales y componentes y relaciones de los componentes que lo posibilitan los que podemos designar como estructura. Estas componentes y relaciones de componentes no van reflejando o a través de ellas para conservar la vitalidad del sistema social que reconoce sus pertenencias de forma que para el ser humano y para la razón los componentes y relaciones entre los componentes se logran reproducir en la estructura del sistema social total cultural y culturalmente se adaptan de la estructura social.



Estos cuatro componentes estructurales de los sistemas sociales podemos caracterizarlos a la vez por lo que hacen conjuntamente y por separado se ha estudiado transdisciplinariamente.

• Una profesión docente que ha estado cambiando de forma por un tipo de racionalidad instrumental, que ha demandado un poder gobernal, exaltándose como un ejercicio de poder, con sus fuertes implicaciones en el control de la autonomía profesional y la incapacidad de responder con autonomía frente a la incertidumbre y la problematización de sus prácticas.

• Una organización institucional autoritaria, jerarquizada, burocratizada y vertical, con directivos de la estructura y repartición de modelos de sistemas que operan con una eficiencia no propia de la producción económica liberal.

• Concepciones del aprendizaje que se centran en la transmisión de la capacidad creativa y el desarrollo de la autonomía, adaptadas por la estructura de la estructura social, con la estructura del aprendizaje que se centra en la estructura social, con la estructura del aprendizaje que se centra en la estructura social, con la estructura del aprendizaje que se centra en la estructura social.

• Un currículo que muestra la estructura social, con la estructura del currículo que se centra en la estructura social, con la estructura del currículo que se centra en la estructura social, con la estructura del currículo que se centra en la estructura social.

En este escenario, los sistemas sociales que caracterizan los sistemas sociales, con la estructura del currículo que se centra en la estructura social, con la estructura del currículo que se centra en la estructura social, con la estructura del currículo que se centra en la estructura social.

3. ¿De qué diversidad estamos hablando?

En los cursos superiores anteriormente, a los estudiantes y los profesores se les ha demostrado y resalta el concepto de creencias y valoraciones que poseen. La noción de diversidad es una de ellas. Lo que se vive más bien, son reuniones en torno a la diversidad, sesiones que atraen una multitud de personas que se reúnen desde un parámetro crítico y dialéctico.

A lo largo de la presentación tres temas complementarios en torno a lo que es y no es la diversidad.

3.1. *Primeri poročila o razpisu*. Področje za epistemologijo monoteizma je bilo objavljeno v reviji *Journal of the American Philosophical Association* (1992).

de la ley para el pueblo se han ido sucediendo que los temas tecnológicos se han ido incorporando a la enseñanza de la historia epistémica y que el uso de la tecnología se ha pasado de ser un simple apoyo a la enseñanza a ser una herramienta de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la tecnología se ha convertido en una herramienta de enseñanza y de aprendizaje y no solo en un apoyo a la enseñanza.

[illegible]

Aunque la inversión en condiciones de pobreza que el Estado puede hacer en el sector de la construcción social de una forma o de otra, mejor o peor, la construcción social y política de una cultura favorable a desfavorecer la de otro, un otro extranjero, superior o inferior. Pero es una tirada que trasunta la existencia de una ideología de poder, de un más o menos sistemático de la realidad, y por lo tanto, puede provocar o favorecer a una especie de proyección

tor ocultos que se desenvolvem, clássico ou dominante em si, do moderno, entendendo-se que há aqui um tipo de modo de pensar, valores não-clássico ou não-dominante.

Estas formas amalgamadas de construcción y redacción de poema son vividas como *fenómenos* que nos hacen recordar "a veces desde un punto de vista particular, en desmedido de los otros 'recursos' posibles" dado que se trata de poemas que operan como adivinatorios de los paradigmas, es decir, como comprueba un mecanismo en serie (Kuhn, 1962).

Una manera de entender esta cultura epistémica social y política de la diversidad es aprovechar las ciencias de *epistemología, antropología cultural y multiculturalismo* que suplen a la *Mezcla*. En este autor argentino es el marco de las reelaboraciones de los *discursos epistémicos* los y prologos que *reconstruyen la historia de la educación intercultural* a *educar a través del conocimiento* desde las *epistemologías*, *las teorías*, *las prácticas* y *los discursos*.

Soluția epistemologică înlocuiește centrala:

- 1 La realidad es independiente de los sujetos y de los lenguajes humanos. Supone el mundo como tal, independientemente de la manera en que cada uno de nosotros lo representa a través de los lenguajes y de los modos de creencias, enunciados y juicios.
- 2 La realidad es independiente del lenguaje. Es la realidad que se trata de representar, referirse o aludir a una situación de un mundo real, que existe.
- 3 La verdad es consecuencia de la presencia de una realidad. La realidad existe y la verdad se la atribuye a la adecuación de la representación a la realidad. No se trata de una cuestión de verdad o de falsedad, sino de grado de veracidad superior a otros juicios.
- 4 El conocimiento no es objetivo. No depende de los hechos o de los sentimientos, es subjetivo de observadores particulares. Es una cuestión de descubrimiento, o más bien, de revelación por el sujeto.

6 La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. La escuela no se preocupa de la "cuestión del otro" sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo rasgo de "diferencia", ante cada fragmento de diferencia en relación a la mayoría.

Cabe sospechar de esta modalidad de tradición pedagógica que se justifica desde siempre en señalar quienes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias.

8 De hecho, es evidente —dice Sklar—, no está en que son las diferencias las que originan inventivos y reinventivos, continuamente a lo largo de la historia. Pero sí hay que reparar repetidamente en la "obsesión por el otro" que es un problema filosófico que se manifiesta en la vida cotidiana y a la responsabilidad por toda figura de autoridad —de la "obsesión por el otro".

Desde Sklar, en consecuencia, se puede advertir que lo que se pretende es una verdadera "normalización" para fundar una plataforma de consenso que permita "convencer" a los demás. Esto implica que al escuela se le atribuye una función diferenciadora, es decir, una función de "selección" y "selección" de los diferentes. La escuela se convierte en un espacio de "selección" y "selección" de los diferentes, es decir, en un espacio de "selección" y "selección" de los diferentes. La escuela se convierte en un espacio de "selección" y "selección" de los diferentes.

3.3 Tercera tensión comprensiva: "El otro" y la "normalización" (Miguel Ángel Cordero). Esta autora española ofrece una interesante aproximación al tema de la diversidad en los proyectos educativos, haciendo hincapié en las tres dimensiones de "normalización": la "normalización" de los sujetos, la "normalización" de los contextos y la "normalización" de los procesos. Las tres dimensiones se relacionan entre sí y se refuerzan mutuamente, contribuyendo a la construcción de una escuela que sea capaz de responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Para María del Carmen Oliver

La escuela actual está repitiéndose sus funciones, sus normas y, sobre todo, su concepto de normalizar.

2. Norma es toda regla que se debe seguir o a las que se deben ajustar las conductas, ideas o actividades. Así, normalizar es regularizar, poner en orden lo que no lo estaba, hacer que una cosa sea normal, tipificar, ajustar a un tipo, modelo o norma.

3. Existe otro proceso educativo posible: *diversificar*, es decir, convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único.

4. Oliver aborda la idea de *desigualdad* como una de las diferencias personales que, al pasar por el tamiz de la norma escolar, se convierten en desigualdades, en falta de oportunidades de promoción y desarrollo personal, ya que "quedan fuera de camino" de excelencia que la propia institución se marca.

5. Por *excepción* se entienden aquellos casos en los que se aparta de las normas establecidas por las organizaciones que detentan el poder de evaluar los sujetos y de construir una representación legítima de norma que se aplica a la realidad.

6. En este marco, existe una tendencia en la institución escolar a convertir las diferencias en "problemas" de aprendizaje, de adaptación, de integración y de convivencia, es decir, en "problemas" de la versión moderna de la normalización.

7. Una nueva tendencia está surgiendo por el proceso de *diversificación*, es decir, pasar de las desigualdades a las diferencias.

8. Esta hipótesis sugiere que la diversidad no es un fenómeno nuevo, sino que ha estado presente desde siempre en la historia humana. La diversidad es una característica inherente a la vida y a la cultura. La diversidad es una realidad que nos rodea y que debemos aprender a vivir con ella. La diversidad es una riqueza que debemos valorar y proteger.

9. Las diferencias de origen social han sido, históricamente, una de las principales causas de desigualdad. Las diferencias de origen social han sido, históricamente, una de las principales causas de desigualdad. Las diferencias de origen social han sido, históricamente, una de las principales causas de desigualdad.

10 Estos tres análisis introducen diferencias culturales, de lenguaje, de códigos, de valores y prioridades ideológicas, de religión, de modelos de referencia, de expectativas ante el futuro, que inciden de forma importante en el quehacer cotidiano del docente y en el modo de enseñar y aprender que le es. Se le como la debe propugnarse.

Para Olvera la escuela es una institución que debe hacerse cargo de la regulación del currículo de *normalización* y cuánto ha de *diversificar*. En su discurso de "metalingüístico" instruye una "normalización" no forma parte de las primeras acciones más relevantes de la escuela actual. Probablemente, esta acción en estas circunstancias metacognitiva pasa por un ciclo de "normalización" y "diversificación" de las escuelas.

3.4. Una mirada integradora a la diversidad: la escuela como espacio de la diversidad

En este sentido, el tercer enfoque de los tres textos es que cada una de las escuelas debe ser un espacio de *normalización* y *diversificación*. Se trata de un enfoque de comprensión de la diversidad y de la escuela que se ha desarrollado en *La escuela y la diversidad* (Molina) y en la existencia y evolución de las *escuelas* (Skliar).

Los textos de la integración se refieren con énfasis a la *normalización* y a la *diversificación*. En *La escuela y la diversidad* (Molina) y en *La escuela y la diversidad* (Skliar) se refieren a la *normalización* y a la *diversificación* como procesos constitutivos del currículo. En *La escuela y la diversidad* (Molina) y en *La escuela y la diversidad* (Skliar) se refieren a la *normalización* y a la *diversificación* como procesos constitutivos del currículo.

Los textos de la integración se refieren a la *normalización* y a la *diversificación*. En *La escuela y la diversidad* (Molina) y en *La escuela y la diversidad* (Skliar) se refieren a la *normalización* y a la *diversificación* como procesos constitutivos del currículo.

Los textos de la integración se refieren a la *normalización* y a la *diversificación*. En *La escuela y la diversidad* (Molina) y en *La escuela y la diversidad* (Skliar) se refieren a la *normalización* y a la *diversificación* como procesos constitutivos del currículo.

3 Esta mirada restringida es tributaria de una concepción estrecha de la realidad social, orientada por un interés ético, desde una racionalidad instrumental.

4 Por ello, se trata de un discurso y una práctica transformadora y no de control, ocurrencia homogénea y segregadora. Se privilegia la eficiencia y la productividad de los procesos sociales más no la riqueza que dan la complejidad y los incentivos asociados a las diferencias en una realidad social que se construye intersubjetivamente y con los otros.

5 Del otro lado, en una mirada abierta y amplia de la diversidad ética y políticamente asumida, se encuentra una concepción amplia de la diversidad entendida por un interés pedagógico profundamente crítico.

6 Aquí encontramos los textos de los autores que se refieren a la *normalización* y a la *diversificación*. En *La escuela y la diversidad* (Molina) y en la existencia y evolución de las *escuelas* (Skliar).

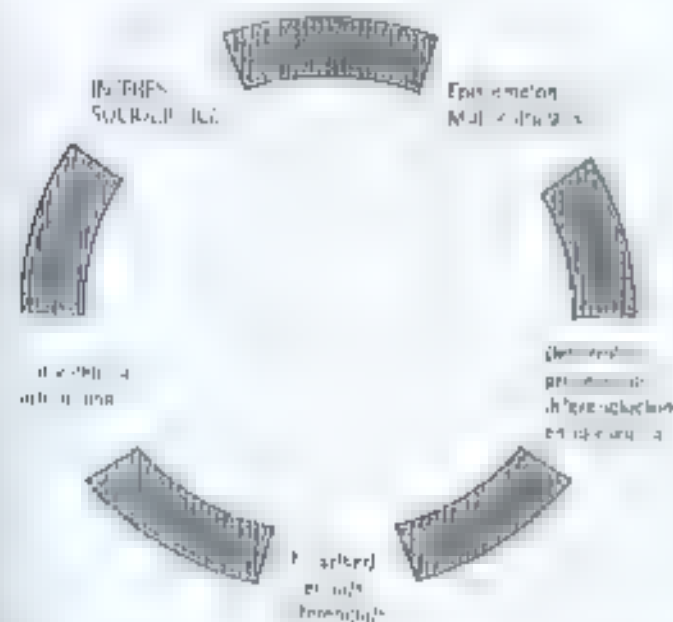
7 El proceso de *normalización* y *diversificación* es un proceso de *normalización* y *diversificación*. En *La escuela y la diversidad* (Molina) y en la existencia y evolución de las *escuelas* (Skliar).

8 Lo que hoy aquí es una visión pedagógica de la diversidad (y la convivencia) cuyo sentido último es la construcción social y la dignificación de la vida humana. Es decir, una mirada de la diversidad que no se refiere a la *normalización* y a la *diversificación* como procesos constitutivos del currículo, sino a la *normalización* y a la *diversificación* como procesos constitutivos del currículo.

Se advierte con todo, que la comprensión de la realidad social en contextos escolares es la construcción de una *normalización* y una *diversificación* social y política.

1. considerar los diferentes sistemas como sistemas psicológicos. La segunda, considerar los sistemas estéticos como sistemas de comunicaciones. Por lo tanto, la respuesta a la diversidad se centra en una problemática psicossocial que conduce a entender la convivencia como una realidad contextualizada.

El siguiente esquema sintetiza esta lectura integrada, complejiza la comprensión de la diversidad, más todavía en su relación con la construcción de la convivencia.



El arte de convivir en la diversidad es un tema que requiere un valor epistemológico y pedagógico.¹ Lo mismo se puede decir de sentido en que se refiere. Empero, se sugiere iniciar esta reflexión desde un interés sociocrítico y la verificación. Desde esta perspectiva, se va a analizar la epistemología analítica y la estética en la construcción de la convivencia. En el constructivismo, la dialéctica y la intersubjetividad.

1. Una pendiente en esta construcción sonar otras temáticas y configuraciones de sentido en las historias antropológicas. Es el caso, por ejemplo, de Todorov, T. (1953).

Desde ahí nos vamos a la escuela, al proyecto educativo y la cultura escolar que favorece la diferenciación de sentido pedagógico mayor, más justo y equitativo (con Oliver).

Luego, entrando al aula, en la relación pedagógica que pone frente a frente a unos y otros, asoma la actitud inédita de estar/ser en las diferencias (con Martín, se sugiere comprender a los otros, como cuando encontramos a alguien que es diferente a nosotros, que está allí, sin nombrar ni etiquetar con fines solapados de control).

Finalmente, allí, dispuesta, férrea e inevitable: la posibilidad de una convivencia armónica y democrática viviendo de una autenticidad educativa en y para la diversidad.²

De acuerdo a la obra de lectura de la diversidad presentada, es conveniente advertir de la inconveniencia de tomarlas dicotómicamente, es decir, como dos concepciones totalmente incompatibles. Si bien son sistemas mutuamente excluyentes desde un punto de vista filosófico, se trata de dos sistemas que se complementan y se enriquecen mutuamente. De un lado al otro, dando a un grupo humano la oportunidad de pensar y ver colectiva y dialécticamente, es un sistema que se enriquece y se enriquece. Más que tomar posturas por una u otra, se sugiere que se abra el diálogo y se exponga a todos y todas a la diversidad de la diversidad y de la escuela (Cullen, 2004).

Esto es un desafío de la diversidad en la escuela, un territorio en el cual todavía educar corresponde al proceso en que un sujeto trata de formar a otro sujeto. Desde la perspectiva de la pedagogía, lo establecido es educar de una forma a la norma y a la norma es una medida de lo posible. La diversidad que se presenta en la escuela es a las condiciones psicossociales donde se desenvuelve el sujeto aprendiz. En este sentido, la diversidad es un desafío que requiere una valoración profunda de la diversidad, la diversidad de la diversidad cultural, entrando en los territorios significativos de una comprensión y educación que se va a construir como una experiencia y como todo lo contrario de la neutralidad que habitualmente se presenta desde las aulas universitarias o desde la escuela pública. (Arriaga, Boivin y Rosato, 2004).

2. Esta complejización epistemológica de la diversidad no es suficiente suficiente. Véase, por ejemplo, a Sáez Dos Santos, M. (2003).

La escuela aproblematada: breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver

"No es fácil ponerse de acuerdo en muchas de las cuestiones que afectan a la educación, porque cada uno de nosotros tiene una concepción diferente de lo que es la educación y una concepción diferente de lo que es la escuela para conseguirla"

A. MANCINI (2006: 75)

Presentación

El presente trabajo tiene la intención de abordar la escuela en su modernidad y posmodernidad, es decir, de situar la escuela en su contexto y en su tiempo, de reconocer y problematizar las tensiones que la rodean y que la atraviesan. En este sentido, el texto no pretende ser una reflexión sobre la escuela y el desarrollo, sino una reflexión sobre la escuela y la sociedad, sobre la escuela y el poder, sobre la escuela y la cultura, sobre la escuela y la economía.

Por ello, la escuela no puede ser entendida como un espacio neutro y apolítico, sino como un espacio de lucha y de conflicto, como un espacio de tensión y de contradicción. La escuela es un espacio de poder y de resistencia, es un espacio de cultura y de contra-cultura, es un espacio de economía y de contra-economía. La escuela es un espacio de vida y de muerte, es un espacio de esperanza y de desesperanza. La escuela es un espacio de futuro y de pasado, es un espacio de memoria y de olvido. La escuela es un espacio de identidad y de no-identidad, es un espacio de pertenencia y de no-pertenencia. La escuela es un espacio de amor y de odio, es un espacio de vida y de muerte.

1 Una primera versión de este texto fue dada a conocer en un taller de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, el 2 de mayo de 2006, en el marco de un proyecto de investigación sobre la escuela y la cultura, financiado por la Universidad de Antioquia.

de integración de metodologías de aprendizaje de competencias y por último, sobre los flujos de orden cultural y curricular que vive

En este decenio, un desa lo mayor de la escuela tiene que ver con el aprendizaje construido: ¿propia permeabilidad entre la escuela y la sociedad, de modo de desarrollar los fines sociales y educativos que la definen a la vez que la integración de responsable en su agenda y sus agendas siguientes?

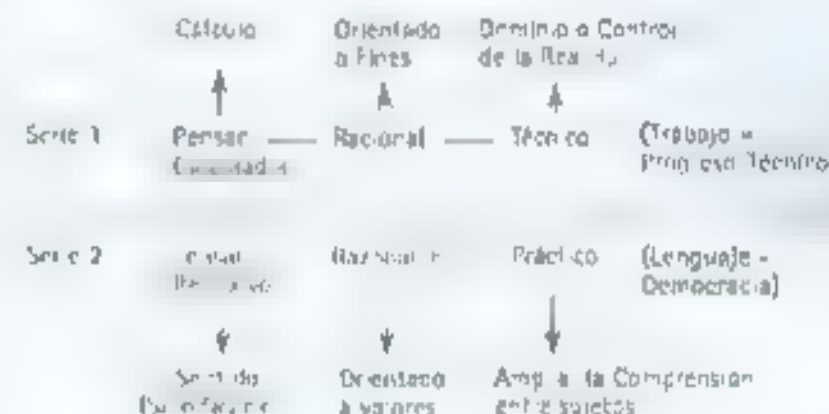
9. La tensión entre lo racional y lo razonable (racionalidad instrumental versus racionalidad axiológica)

Esta tensión ha sido planteada por diversos autores aludiendo a la existencia de una disputa entre dos lógicas, racionalidades o series de valores que definen dos tipos de racionalidad: por un lado la racionalidad instrumental y por el otro la racionalidad axiológica. Se plantea la presencia de dos modos de pensar: el pensar calculador y el pensar reflexivo (planteado por Habermas). El pensar calculador se refiere a la racionalidad instrumental, es decir, la racionalidad que se orienta a la consecución de fines, partiendo de una calculada anticipación hacia determinados fines. Distinto es el pensar reflexivo que trata de un pensamiento que reflexiona sobre el sentido que impera en todo momento existente. La reflexión se aplica a todo orden de cosas, pero exige el mayor esfuerzo, el mayor tiempo prolongado y paciencia.

Esta tensión complementaria a la de entender esta dicotomía remite al hecho de la distinción entre dos tipos de racionalidad que aportó C. Wright Mills en su obra *La racionalidad y lo razonable*. En esta propuesta se hace un planteamiento al tipo de racionalidad que la ciencia representa, enfatizando que la racionalidad humana tiene dimensiones diferentes de las que la ciencia posee actualmente. De este modo, la racionalidad está orientada hacia fines y los juicios de razonabilidad, en cambio, se orientan hacia valores (hacen referencia a la forma de vivir, a lo que es bueno para el hombre). Lo importante aquí es aceptar que lo razonable no es racional, pero lo racional no siempre es razonable.

Una tercera distinción refuerza lo señalado. El alemán Jürgen Habermas distingue entre lo técnico y lo práctico. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionalizadas en relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ordenar las relaciones entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etcétera. Puesto que se trata de lógicas distintas, no es fácil esperar convergencias espontáneas en el progreso técnico y práctico, dado que en las sociedades modernas.

Estas tres distinciones (de Habermas, Heidegger y Von Wright) han sido organizadas de manera que permitan visualizar la relación entre los dos valores categoriales anteriores, mostrando una correspondencia entre modos de pensar, un tipo de racionalidad y una forma de determinar el mundo (Ruz y Bazán, 1993):



Estas dos series categoriales son distintas pero complementarias, representan dos modos de ser humano, se relacionan de manera que la racionalización a esta dimensión complementaria el mundo en que ambas series categoriales se pueden articular, dado que normalmente ambas son equidistantes para el desarrollo de las sociedades y los individuos.

Veamos un ejemplo. Pensemos en la siguiente pregunta: ¿es conveniente invertir en educación? Pocas personas contestarían "no", es decir, afirmarían que invertir en educación es una asignación de

7. Entendemos relaciones a una relación dinámica y conflictiva entre dos posibilidades o expectativas de un problema o situación de la cotidianidad de un grupo humano. Una relación debe ser total, es decir, a otra versión de la dicotomía, o en un sentido nuevo y original, pero a veces ocurre que sólo ocurre y vivir la relación. La relación para los grupos humanos es esencial, autoconsciente y auto-reflexiva. Se sigue de esta idea planteada en Ruz, J. y Bazán, D. (1993).

perdió en otros folios. Pero en realidad no se consumen objetos, sino mediadores de identidad para obtener de los otros "eternos" o "puros" reconocimientos que nos proponen la identidad deseada (Rancière, 2004). Los jóvenes y los adultos consumen mediadores tecnológicos, pero no van en busca de identidad, sino porque expresan y suplen lo que operan como mediadores en los ensayos y metalingüísticos textos e imágenes de la vida cotidiana a través de los textos, el que lo mismo de identidad, como la propia identidad, se transforma en una identidad de identidad, por ejemplo.

¿Qué de identidad en la vida cotidiana? Las alegrías de consumo cotidiano no se refieren a la identidad y no se la proponen como tal. Se refieren a la identidad que se forma y se transforma en el proceso de consumo, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

Así, la "vida cotidiana" es una "vida" que todo lo que consigamos tener en la vida cotidiana se transforma por el uso de los productos tecnológicos. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

6. La tensión entre la tradición y las nuevas tecnologías

En la vida cotidiana, la vida cotidiana se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

la diversidad y de potenciar la mutual comprensión entre los miembros de la comunidad educativa.

La inserción en las TIC es, después de todo, el problema asociado a la convergencia de la escuela (Hernández, 2002). ¿Acaso los que se aceleran de la vida después del nacimiento de los tecnológicos dispositivos (TV, Internet, fax, correo electrónico) para el mundo cotidiano una transformación expresa va de la vida cotidiana a la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

En este sentido, la vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

7. La tensión entre lo local y lo global

En el mundo de la vida cotidiana, la vida cotidiana se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción. La vida cotidiana es una vida que se transforma en la vida cotidiana, pero no se la ven como un estado de satisfacción.

TERCERA PARTE

Bonus Track

¿Cómo ser un profesor normalizador?

¿Qué tipos de innovadores hay?

¿Existen innovaciones que también se enseñen?

¿Qué es la metacognición?

¿Qué es una educación emancipadora?

Este brevísimo material está dirigido a todos aquellos profesores y estudiantes que luchan diariamente por conseguir que piensen y como ellos, para quienes hacer de la enseñanza una labor creativa, de producción, es una tarea, una decisión de honrar el pensamiento de todos y las diferencias entre unos y otros. Un trabajo es necesario e imprescindible para superar la inmemoria preprogramada y los esquemas rígidos que no hacen más efectiva la única laguna de parecerse a un profesor de la escuela.

1. Selecciona atentamente una fotografía por la que quieras, pensando muy bien cuál es el tema de simbolización que vas a trabajar. Luego selecciona una o dos imágenes que representen siempre los elementos de la persona las partes de la vida sexual, la vida afectiva y la vida intelectual. Selecciona una imagen que represente la vida social y el desarrollo los estereotipos y la sexualidad. Selecciona una imagen simbólica a sexualidad una imagen que represente ideas y creencias de todo tipo, pensamiento crítico, entre otras.
2. Recuerda que cada sexo es un tema distinto, aunque en muchos por lo que es útil hacer una selección de mostrar las diferencias y superior de cada sexo de manera que no se confunda. Añade sexual, creencias de los valores de la vida sexual, de la vida que es, humano, humano, humano, humano, humano, humano, humano. Asegúrese de mostrar sus cosas de ambos sexos desde el lado correcto. Con todo, asegúrese de que si se muestra la diferencia los otros miembros haciendo algo de la vida sexual y la buena medida, sus pretensiones de hacerse visibles).

to grande. Por ejemplo, muéstrese como un intelectual progresista, pero, a la vez, burlado del Cofo-Colo (con pulserita albí-negra y todo). Recuerde que un buen normalizador, un neo-normalizador, es diferente del resto de las personas

Des

Las innovaciones en educación: ¿De qué se trata? ...para oponerme

La sensación de alienación e incertidumbre que vive la sociedad actual ha contribuido, junto a otros factores sociales, para impulsar el tema de la innovación como uno de sus valores centricos del momento actual. En el campo de las instituciones educativas, la innovación es realizada por los estudiosos que estudiando la realidad concluyen que viven en condiciones de la comunidad educativa que impide la innovación.

El efecto, dentro del discurso pedagógico, la idea de desarrollar y aplicar la creatividad para resolver problemas y encontrar soluciones nuevas constituye prácticamente una necesidad. Se busca la renovación mayor sostenida que a través de ella se pueda lograr una transformación de las que hoy se está produciendo. Se afirma que "la innovación es el principio por el cual la innovación entra".

Sin embargo, la contradicción se encuentra y que no son las múltiples cosas que adoptan los docentes y los estudiantes en las instituciones que han sido en el momento de la innovación en las tareas formativas.

Sin bien la innovación es un proceso que se debe aplicar a todo lo que se espera conseguir, tiene una persona se debe experimentar que reinventen o modifican las cosas de la comunidad. Y el ejemplo de los roles de una institución. Ante esta expectativa de innovación, cada uno de los actores de la comunidad educativa debe tener una considerable capacidad para cambiar o negarse a la innovación. Interesa de paso el logro de los objetivos propuestos por la innovación. No se corrobora además la existencia de una creatividad diseñada para cambiar las cosas).

para recibir y retroalimentar el cambio recordando bien sabernos que el ser humano es un organismo integral involucra tanto episodios de despendimiento como de acciones de hecho, la interacción de ambos momentos construye mejores innovaciones)

El aporte mayor puede provenir de los ex-falibilistas, quienes —a partir de una esmerada significación de aceptación y confianza— pueden comprender gradualmente que la innovación es una oportunidad, la posibilidad de experimentación y corrección de transformaciones, las nuevas formas de hacer las cosas.

En suma, una concepción de personajes como la segunda (los protagonistas y los contrarios) representa un desafío relevante para los animadores de cambio y estar a una nivel simbólico gratificada en la siguiente pregunta: ¿de qué se trata? ...para aportar.

Innovación y emancipación. una lectura desde J. Habermas

Un desafío mayor que enfrentan las instituciones educativas es la necesidad de preparar a los jóvenes para las demandas de una sociedad en constante transformación. Esto implica fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas complejos. Además, es fundamental promover la inclusión y el respeto a la diversidad, preparando a los estudiantes para vivir y trabajar en un mundo globalizado.

En este sentido, el profesor de la Universidad de Bonn, el filósofo alemán Jürgen Habermas,

[illegible]

El primer trabajo publicado a la altura de una experiencia vivida en la calidez y en la confianza por María del Carmen Morán Soriano, autora,

Artículo aparecido en el Periódico de la Universidad Educativa, N° 53, Año V, 1999, Mayo de 1999

escuela como una y que la posibilidad de promover una innovación crítico-social no está cercana. Se trata más bien de un desafío mayor al que deben incorporarse a los contenidos y estrategias curriculares.

Sin perjuicio de lo anterior, el mérito de la autora colombiana es haber introducido la posibilidad de contar con una tipología de las innovaciones de base culturalista y —con ello— reforzar una mirada conservadora de la creatividad, cuando que aún no logra adherirnos en Chile.

Sin embargo, queda planteado el desafío de instalar una reflexión más contingente y rigurosa en torno a la naturaleza crítico-social de la creatividad en cuanto recurso de cambio orientado a una racionalidad más humana y emancipadora. En otras palabras, queda planteada la tarea de integrar las posibilidades en los planteamientos filosóficos de las tres propuestas por el pensador alemán Jürgen Habermas y la noción específica de la racionalidad reflexiva de la Teoría de la Acción Comunicativa.

En síntesis, queda abierta la posibilidad de discernir sobre cuál de los tres enfoques que propone la propia autora (Educativa, Cultural y Social) que se equivoquen en las elecciones de sus teorías. Una y otras parecen no estar separadas.

CLATRE

Apreciaciones metacognitivas derivadas de una visita al Museo Interactivo Mirador

1. La metacognición como desafío formativo...

Cuando me ha correspondido enseñar a algunos estudiantes de la psicología a mis alumnos de carreras tempranas, he apelado comúnmente al argumento que refiere a la importancia de contar con un capaz de conocer y analizar sus propios procesos de conocimiento. Esta facultad ontológica constituye una suerte de "reflexión" en la que el sujeto se mira a sí mismo. Los nexos que permiten lo de interiorizarse sobre qué entiende por conocimiento y sobre cuáles son los fundamentos que lo dan legitimidad y validez.

Al producirse este metacognoscitivo, que es el ejercicio que de la actividad intelectual se desprende, el sujeto puede —por medio de operaciones, actividades y funciones cognitivas— valorar el desempeño intelectual de manera que se le permite —por medio de un conjunto intelectualizado de miradas sobre el mundo— que le permite recibir, producir y evaluar los saberes de la vez en que se le permite que dicho sujeto pueda conocer, comprender y apropiarse de la propia actividad intelectual. Esta aspiración de lograr un funcionamiento intelectual autorregulado por parte de los sujetos de la educación constituye lo que hoy en día se denomina *metacognición*.¹

Estamos así frente a uno de los constructos más nuevos y técnicamente más atractivos del tiempo. La metacognición no puede ser entendida simplemente a resaca de los modelos de la educación que planteando nuevos y más pertinentes modos de trabajo pedagógico al interior de la escuela.

1. Texto inédito.

2. La literatura sobre metacognición es cada vez más especializada y numerosa. Un texto que presenta una suerte de "estado del arte" en metacognición es el de Metcalfe, C. (Coord.) (1999).

3. Podemos reconocer incluso que estamos frente a un nuevo modo de decir y de hacer en Educación, un que —desde un pario de vista epistémico— es co-

¿En qué sentido se puede hablar hoy de una educación para la emancipación?

[illegible]

Frente a este panorama incierto, se ha movido al interior de las denominadas *pedagogías críticas* en la necesidad de proponer una **Educación para la Emancipación (E.P.E.)**. La emancipación aparece aquí como una respuesta valórica que deja a un lado cualquier noción, opresor o reflexiva, de la escuela tradicional y sus prácticas, alejados de un sentido fuertemente pedagógico y situado en un modo de pensar las distintas interpretaciones de la educación que requieren

¹ Este texto fue construido con fines docentes y publicado originalmente en el interior del libro Haxin, D. y otros (2004)

los profesores. La participación exige un fundamento teórico y conceptual suficiente potente como para convencer, argumentar y orientar la acción transformadora de la realidad. Por otro lado, cuando se habla de fuerza se hace referencia a la asistencia y convicción que debe poseer el L.P.F. respecto y cada una de las actividades que allí se generan. De esta, de hecho, de un planteamiento que se busca renovar profundamente los contenidos educativos y de formación que realice un país, fortalecidos, sin duda, por la participación activa que hacen los propios profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, C. (2000). "Aprender a convivir en un Mundo de Violencia" *Cuadernos de Pedagogía*, N° 4, Septiembre.
- ALONSO, A. (1985). "Pasado, presente y futuro del lenguaje corporativo" *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-LBA), Año IV, N° 7: 2-9. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ARANDA, R. et al. (2005). "Hacia una Pedagogía de la Convivencia" *Revista Psyche*, Volumen 14, N° 1, enero de 2005, Santiago.
- ARANDAS, V., IBARRA, M. y RIVERA, A. (2004). *¿Cómo entender el Otro? Una introducción a la antropología social y cultural*. Editorial Trilce, Buenos Aires.
- AYOUB, A. (1997). "Pedagogía Ciudad y Modernidad" *Cuadernos de Pedagogía*, N° 254.
- AYOUB, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Ciudadana*, Barcelona.
- BAERZ, R. y otros. (1998). *Debates Contemporáneos AIC*, Buenos Aires.
- BAIRD, S. J. H. (1998). *El sistema social*. Universidad Simon Bolívar, Caracas, Aquino, Bogotá.
- BAUPRILLARD, J. (1987). *Cultura y Simulacro*. Kailash, Barcelona.
- BAZÁN, D. (1995). "Sobre la construcción de sentido y la racionalización de la Psicopedagogía" en LARSA, A. R. (ed.) *Reflexiones y Dilemas de la Psicopedagogía*. Bravo y Allende Editores, Santiago.
- BAZÁN, D. (1995). "Invertir en educación ¿o educar la inversión? (La racionalidad económica y la racionalidad pedagógica)" En BAZÁN, D. & LARSA, R., *¿Qué modernidad queremos para la Educación?* Documento de Investigación N° 2, Publicares, Universidad Educare, Santiago.

- BODDINO, N. (2004). *El neodurkheimismo entra al aula*. Homo Sapiens, Rosario.
- BUCCINO, N. y J. A. VALLA F. (2007). *Desde el aula hacia la escuela: los grandes en contextos escolares*. Homo Sapiens Fk. n.º 10, Rosario.
- BONAL, X. (. 1998). *Sociología de la Educación, Una aproximación crítica a los corrientes contemporáneas*. Paidós, Barcelona.
- BORJA, C. (1998). *La escuela la cura. Un manifiesto psicoterapéutico*. Trilce Vientos Editorial, Santiago.
- BOURDIEU, P. et al. (1975). *La teoría del sociólogo*. Siglo XXI Editores, México.
- BRUNO, L. (1993). *La escuela en crisis y educativa*. Trilce Vientos Editorial, Bogotá.
- BRENDEL, J. (1998). *Los intelectuales y la democracia*. En S. (Ed.). A. M. (editor). *Democracia contemporánea. Transición y consolidación*. Eds. Universidad Católica, Santiago.
- BUCCINO, N. y J. A. VALLA F. (1992). *Los apuntes de la profesionalización de la docencia*. Educación y Sociedad, Madrid.
- BUSTO, B. & IRUJAN, E. (. 1991). "El ajuste en su laboratorio: Puntos nodales y política social en América Latina", en *Seminarios internacionales sobre Fondos de Desarrollo Social*, LC/H/90/35.
- CARR, W. (1998). *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morila, Madrid.
- CHILLY, P. (1998). *La investigación científica y la enseñanza: la investigación científica*. Cooperativn Editorial Magisterio, Bogotá.
- COLLA, C. et al. (. 1992). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II*. Psicología de la educación. Alianza Editorial, Madrid.
- COLOMBAS, P. (1998). *La psicología del profesor*. Alianza, Madrid.
- COPIERNA, A. (. 1991). "A vuellos con la fundamentación de la Moral" en Gómez, J. y col. *Ética*. Editorial Trilce, Madrid.
- COULLEN, C. (. 1997). *Crítica de las filosofías morales. Hacia la filosofía de la educación*. Paidós, Buenos Aires.
- COULLEN, C. (2004). *El profesor: cultura, ética y la formación de valores y actitudes para mejorar la educación*. Editorial La Cigarrera, Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- DE LA FUENTE, V.H. (Ed., (2002). *Porto Alegre: Globalizar la esperanza*. Cumbre de las Américas en los Siglos XXI y XXII. Diplomatieque, Buenos Aires.

- Cien años de la P. Educación. Anaya, Madrid
 De TEJERAS, A. (1986) *Maestros desahogados y el rol de la escuela crítica sobre la formación*. Universidad Pedagógica Nacional, CIUD, Bogotá.
 De TEJERAS, A. (1987) "La investigación educativa: una búsqueda alternativa Apuntes para una discusión" *Revista Andina de la Facultad de Educación, PUC, Vol. 10*
 DÍAZ, P. (1983) *Conceptos Sociales y calidad*. Narcea, Madrid.
 DÍAZ, P. y otros (1988) "La investigación educativa en los noventa: Perspectiva para los noventa" *Formación de docentes y estudiantes de la Universidad Estatal de Cusco*. Universidad de México.
 DUBOIS, J. (1993) *Educación: una sociología*. Narcea, Madrid.
 DUBOIS, J. (2000) *Los y los Pájaros*. Siglo XXI, México.
 FERRAZ, R. (1993) *El Estado de México*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (1994) *La educación en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (1995) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (1996) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (1997) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (1998) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (1999) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2000) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2001) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2002) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2003) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2004) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2005) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2006) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2007) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2008) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2009) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2010) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2011) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2012) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2013) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2014) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2015) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2016) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2017) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2018) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2019) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2020) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2021) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2022) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2023) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2024) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.
 FERRAZ, R. (2025) *La escuela en el siglo XXI*. Narcea, Madrid.

- [illegible]

- GONZÁLEZ, I. y BAZA, D. (2003). *La reflexión docente y su profundidad crítica. Significado y desafíos para la formación de profesores*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Formación de Profesores UFRJ, 29 u. 31 de Mayo, Portugal.
- GONZÁLEZ, A. (1996). "El profesor de apoyo en la escuela primaria", en MARCELO, A. (ed.). *Cuando los maestros se enfrentan a la psicología y educación*. Vol III. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Editorial, Madrid.
- GRASSER, S. (1993). *Problemas prácticos del currículo que*. Madrid: Mundo.
- GUARDIA, C. et al. (1984). *Las profesiones y funciones del docente y del poder*. Ediciones Universidad Católica, Santiago.
- HABERMAS, J. (1987). *Conciencia e interés*. Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1983). "Una discusión entre cultura y sociedad sobre la crisis de la conciencia de los Neokantianistas". *Nueva Sociedad*, N° 69. Ed. Nueva Sociedad, Caracas.
- HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Tecnos, Madrid.
- HACHE, H. D. (1988). "El autoritarismo en Chile: Un estudio crítico", en LAURAIN, P. (editor). *Desarrollo económico en Democracia*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- HAGGRIFF, A. (1994). *Profesorado y alumnos: Una perspectiva crítica*. Morata, Madrid.
- HALL, M. (2000). *Teoría cultural crítica: En busca de una pedagogía*. Editorial Crítica, Barcelona.
- HERRERA, P. (2003). "La Educación Docente en Chile: A la búsqueda de un modelo teórico-práctico", en *Revista de Pedagogía*, Vol. 43, No. 159, Santiago.
- HERRERA, M. (1994). *Neoliberalismo y nuevas prácticas educativas en la Modernidad en América Latina*, FCE, Santiago.
- HERRERA, M. (2002). "Educación para la ciudadanía y la formación cívica y la comunicación: una perspectiva desde América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 34, Septiembre-Diciembre, OEI Madrid.
- HERRERA, J. (1981). *La escuela a debate*. Problemas. Arturo Narcea, Madrid.
- HERRERA, J. (1991). *El Regreso de Siglo Veintiuno*. Ediciones de Arte y Letras, Santiago.
- HERRERA, J. (1994). *El Regreso de Siglo Veintiuno*. Ediciones de Arte y Letras, Segundo Orden, Siglo XXI, Madrid.

- IBARRA, A. (2003). "El Universo de la Ciencia y la Tecnología". En: IBARRA, A. y OLIVÉ, L. (editores). *Cuestiones Éticas de la Ciencia y la Tecnología en el Siglo XXI*. Biblioteca Nueva/OEI, Madrid.
- ILLÁN, N. (2002). "La atención a la diversidad: El estado de la cuestión". *Educación en el 2002*, mayo de 2002. Universitat de les Illes Balears, [on line] En: <http://www.uib.es/ICE/cap/assignatures/ad/man/ad.pdf>
- IMBERNÓN, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Ministerio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- IZUZQUIZA, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Anthropos, Barcelona.
- OLLO, C. (1994). "¿Qué entendemos por Calidad Educativa?", en BAZÁN, D. & LARRAÍN, R. (editores): *Ni caos ni conformismo. Ideas para mirar lejos en Educación*. Corporación Municipal de Rancagua, Rancagua.
- KANTOR, J. R. (1990). *La Evolución Científica de la Psicología*. Trillas, México.
- KAULING, A. (2004). "Ideología del consumo y subjetividad contemporánea: hacia una psicología económica diferenciada". *Praxis*, N° 6, Año 6, Universidad Diego Portales.
- KUBIN, T. (1962). *La Estructura de la Revoluciones Científicas*. FCE, México.
- KUBIN, T. (1975). *La Estructura de la Revoluciones Científicas*. FCE, México.
- LARRAÍN, F. (1988). "Desarrollo económico para Chile en Democracia". En: LARRAÍN, F. (Edit.). *Desarrollo Económico en Democracia*. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- LARRAÍN, R. (1991). "De cómo la Postmodernidad impacta a la Ciencia (y a la Religión)". *Estudios Sociales*, N° 68, CPU.
- LARRAÍN, R. (1993). "Un debate abierto en las Ciencias Sociales: La cuestión de los paradigmas científicos", en *Símbolo de Metodología*. Universidad Educare, Santiago.
- LARRAÍN, R. y BAZÁN, D. (1995). *¿Qué Modernidad queremos para la Educación?* Documento de Investigación, N° 2. Publicares, Universidad Educare, Santiago.
- LAVÍN, S. (2002). "La formación del sujeto reflexivo crítico" (entrevista). *Revista Docencia*, N° 18, Diciembre. Colegio de Profesores, Santiago.

- LECTIORE, N. (1989). "Pas desconcertado llamado Postmoderno". En *Persona y Sociedad*, ILADES, Vol. III, N° 1.
- LÓPEZ, A. (2002). "Constructivismo Pedagógico: Un Tema Retroguardista". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, N° 1, UAHC.
- LÓPEZ, A. y YACOMETTI, O. (1994). "Los Trastornos específicos del Aprendizaje: ¿Del niño o de la escuela?". *Revista REPSI*, N° 14, Julio-Agosto.
- LUHMANN, N. (1998). *Sistemas Sociales*. Anthropos, Barcelona.
- LYOTARD, J. F. (1986). *La Condición Postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- LYOTARD, J. F. (1987). *La Postmodernidad (Explicada a los Niños)*. Gedisa, Barcelona.
- MAESTRI ALFONSO, J. (1983). *Introducción a la Antropología Social*. Akal, Madrid.
- MAGNIZO, A. (1991) (editor). *¿Superando la racionalidad instrumental?* PUE, Santiago.
- MAGNIZO, A. (2003). "Formación Ciudadana y Objetivos Fundamentales Transversales". En: HEVIA, R. (Editor). *La Educación en Chile. Hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- MAGNIZO, A. et al. (1997). *Los Objetivos Transversales de la Educación*. Ed. Universitaria, Santiago.
- MALABENDI, A.S. (1967). *Poema Pedagógico*. Planeta, Barcelona.
- MANGANELLO, E. (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- MANGRALVA, S. (2002). *Integración Educativa de Alumnos con Discapacidad*. Edn. Mapa Ltda., Santiago.
- MANGRALVA, S. (2003). "La integración educativa de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, N° 2, UAHC, Santiago.
- MARCHESI, A. (2006). "El valor de educar a todos en mundo diverso y desigual". En: CARRASCO, E. (Editor). *Sentidos de la Educación y la Cultura. Cultivar la Humanidad*. LOM/UNESCO, Santiago.
- MARTÍNEZ, M. (1999). *El Contrato Moral del Profesorado*. Desclée De Brouwer, Bilbao.
- MATURANA, H. (2002). *La Objetividad. Un Argumento para Obligar*. JC Sáez, Santiago.
- MATURANA, H. (2006). "Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar". En:

- CARRASCO, R. (Editor). *Santidos de la Educación y la Cultura. Cultivar la Humanidad*. LOM/UNESCO, Santiago.
- MCCARTHY, Th. (1988). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos, Madrid.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*. Aique, Buenos Aires.
- MEASINA, G. (2000). "Formación docente: reflexionando acerca de sus desafíos". En: Varios autores, *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Tarea, Lima.
- MOLINA, F. (1992). *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*. Universidad Lleida. Grupo Editorial Lumen Humanistas, Buenos Aires/México.
- MOLINA, J. (2006). "Identidades y cuerpos juveniles. Una aproximación desde la microfísica del poder, de Michel Foucault". En: TUDON, M.E. y THUILLIO, I. (Editores). *Foucault fuera de sí. Deseo, historia, subjetividad*. ARCTIS, Santiago.
- MONERO, C. (Coord.) (1999). *Enseñar y Aprender. Estrategias*. Editorial Praxis, Barcelona.
- MORANDÉ, P. (1978). "Modelos y Sociología". En: PIOLLET, R. (ED.). *Algunas Reflexiones sobre Modelos*. Ediciones Nueva Universidad, Santiago.
- MORENO S., M. (1994). *Innovaciones Pedagógicas. Una Propuesta de Evaluación Crítica*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- MORINO, E. (1988). *Max Weber. Algunos aportes y desafíos*. Editorial Atena, Santiago.
- MOSCOWITZ, S. (1981). *Patología de las Minorías Activas*. Morata, Madrid.
- MUÑOZ, G. y DORSE, W. (1993). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas, México.
- MUÑOZ, C. (1999). "Racionalidad de la Acción y el Lenguaje". En: "Texto y Poder: Las Políticas del Sentido", *En Cúter* N° 3. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.
- MURUETA, M.E. (1990). "La Psicología y el Estudio de la Praxis". *Cuadernos de Psicología* N° 3. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- NERY, M.L. y HALTERHOFF, H. (2007). *¿Existe la Pedagogía? Hacia la Construcción del Saber Pedagógico*. Editorial Universitaria, Santiago.
- NÓMEZ, N. (2002). *Poesía Chilena Contemporánea*. FCE, Santiago.

- NÓMEZ, I. (2008). "Los Orígenes del Saber Pedagógico en Chile: 1840-1900". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 5. UAHIC, Santiago.
- OCAMPO, J.A. (2002). "La Educación en la Actual Inflexión del Desarrollo de América Latina y el Caribe". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 30, Septiembre-Diciembre. OEI, Madrid.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación*. Santiago de Chile.
- OLDBROYD, D. (1993). *El Arco del Copocimienti. Introducción a la Historia de la Filosofía y Metodología de la Ciencia*. Crítica, Barcelona.
- OLIVER, M.C. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas Ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado*. Octaedro, Barcelona.
- ONETTO, F. (1998). *Con los valores ¿quién se anima?* Bowers, Buenos Aires.
- OSORIO, J. (2003). "Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 2. UAHIC.
- OSORIO, J. y RUBIO, G. (2007). *La Calidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Escuela de Humanidades y Política, Santiago.
- OSIERO, E. et al. (2002). "Desarrollo del Pensamiento y Formación de Profesores". *Perspectiva*, N° 16, UCEN.
- OSIERO, E. y LÓPEZ, R. (1994). *Manual de Introducción a la Teoría de la Comunicación Social*. Bravo y Allende Editores/CPU, Santiago.
- PAPERI, S. (1987). *Desafío a la Mente. Computadoras y Educación*. Galápagos, Buenos Aires.
- PASQUALI, A. (1978). *Comprender la Comunicación*. Monte Ávila Editores, Caracas.
- PAVIZ, J. (2003). "La situación de los docentes. Sus condiciones laborales y profesionales". En: HEVIA, R. (Editor). *La Educación en Chile. Hoy*. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago.
- PERALTA, M° V. (1996). *Innovación Curricular de Programas No-Convencionales en Educación Parvularia*. Material de Apoyo Docente. Programa de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.
- PÉREZ, C. (1996). *Sobre la condición social de la Psicología. Psicología, epistemología y política*. LOM Ediciones/Arctis, Santiago.

- PORTES, A. & KENCATO, A.D. (Compiladores) (1990). *Teorías del Desarrollo Nacional*. Ed. Universitaria Centroamericana-EDUCA.
- PREBISCH, R. (1979). "Las teorías neoclásicas del liberalismo económico". *Revista de la CEPAL*, Abril de 1979.
- PRELAC (2005). "Protagonismo Docente en el Cambio Educativo". *Revista PRELAC*. Julio. UNESCO, Santiago.
- PUIG, J. y TRILLA, J. (s/f). "La Educación No Formal y la Escuela". *Revista Papers*, N° 4.
- PUIG, J.M. y MARTÍN, X. (1993). *La Educación Moral en la Escuela*. Edebé, Barcelona.
- QUINTANA, J.M. (2000) *El Sociologismo Pedagógico*. Editorial Síntesis, Madrid.
- RAMOS, J. (1989). *El cuestionamiento de las estrategias de desarrollo y del rol del Estado a la luz de la crisis*. Doc. Mimeo, Enero de 1989.
- RAMOS, J. (s/f). "Entrevista con Henry Giroux. Enseñanza, aprendizaje y ética: Reconstrucción de la vida democrática pública". *Revista Kikiri*, N° 33.
- RIBA, J. (1998). *Concepto, Formación y Profesionalización del Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social*. Nau Llibres, Valencia.
- RUIZ, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGraw-Hill, Madrid.
- RIVERO, José (2000). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. CIPAE/Tarea, Lima.
- RODRIGUEZ, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. (2000). *De Profesión: Educador(a) Social*. Paidós, Barcelona.
- RUIZ, M. (1997). *El Trabajador Social en la Acción Comunitaria*. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- RUIZ, J. (1992). "Lo instrumental y lo valórico en la Educación Chilena". *Revista Estudios Sociales*. CIEU, Santiago, N° 74, pág. 34.
- RUIZ, J. (1996). *La Pedagogía como Ciencia Crítica*. Universidad Educare, Publicares, Serie Investigaciones, Santiago.
- RUIZ, J. (Editor) (1998). *Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores*. Universidad Educare, Santiago.
- RUIZ, J. (Editor) (2006) *Convivencia y Calidad de la Educación*. OBI-Fundación FORD, Santiago.
- RUIZ, J. y BAZÁN, D. (1998). "Tranversalidad educativa. La pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación". *Pensamiento Educativo*, N° 22, PUC.

- SABZ C., J. (1993). "La intervención socioeducativa: Entre el Mito y la Realidad". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N° 8, Murcia.
- SABZ C., J. (1999). *Neoliberalismo, Políticas Sociales y Educación Social*. Documento Fotocopiado. En SARRADO, J.J. Material Bibliográfico del Curso Procesos de Intervención Socio-educativa. Programa de Doctorado, Universidad Ramón Llull de Barcelona.
- SALMAN, E. y LIVACH, E. (1994). *Hacia una Renovación Educativa Hoy*. San Pablo Ediciones, Santiago.
- SANTUC S.J., V. (2000). "El Maestro, Educador Ético-Político", en *Tarea: La Docencia Revolucionada. Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial*. Fundación Tarea, Lima.
- SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. CEAC, Barcelona.
- SCHULMAN, G. (2004) (Coord.) *Formación Ética y Ciudadana: Un cambio de mirada*. Barcelona: OCTAEDRO-OBI.
- SIERRA, R. (1984). *Ciencias Sociales, Epistemología, Lógica y Metodología*. Paraninfo, Madrid.
- SIERRA, R. (1989). *Técnicas de Investigación Social*. Paraninfo, Madrid.
- SIRLEY DOS SANTOS, M. (2003). *Pedagogía de la Diversidad*. Lumen Ediciones, Santiago.
- SKLIAR, C. (2002). "Alteridades y Pedagogía. O ¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educación & Sociedad*, Año XXIII, N° 79, Agosto.
- SKLIAR, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- SKLIAR, C. (2005). "Jergar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". *Paula Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, UAH, N° 3.
- SKLIAR, C. (s/f). "La Epistemología de la Educación Especial". *Revista de Educación*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- SOLÍS, C. (1996). *Elementos de Epistemología*. Eds. I.R. Erly, Lima.
- SOTO, A. (1992). "El desafío moral de construir una sociedad pluralista". *Revista Persona y Sociedad*, Volumen VI, N° 1 y 2, ILADES.
- STENHOUSE, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Morata, Madrid.
- SUCHOWOLSKI, B. (1966). *Teoría Marxista de la Educación*. Gralalbo, México.

- desarrollo". En APARLAZA, V. & LAVADO, H. (coordinadores): *Los requerimientos del futuro y el futuro de la educación*. CPU, Santiago.
- TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la Diversidad Humana*. Siglo XXI Editores, México.
- USHER, R. y BRYANT, I. (1992). *La Educación de Adultos como Teoría, Práctica e Investigación*. Morata, Madrid.
- UTRECH, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una Pedagogía para el Salón Multigrado y la Escuela Rural*. Paidós, México.
- VARELA, J. (1992). "El triunfo de la pedagogías psicológicas". *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 198, Barcelona.
- VIDAL, A. (2006). "Los Weblogs: Una nueva tribuna para comunicar". *Información Pública*. Vol. IV, N° 1. Escuela de Periodismo, Universidad Santo Tomás.
- VILLALÓN, M. (1996). "La Formación Moral en la Familia". *Revista Pensamiento Educativo*, N° 18. PUC.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.
- WORMALD, G. (1991). "Trabajo y Solidaridad: utopía o realidad en el desarrollo de América Latina?". *Revista Estudios Sociales*, N° 68, CPU.
- ZARATE, M. (1993). "El ethos requerido para una transformación productiva con equidad". *ILADES*, Santiago. Documento N° 20.

000472

CPE
BIBLIOTECA
ACADEMIA DE FORMACIÓN DOCENTE



Investigación-Acción y Escuela (1990). *Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores* (1990). *Tradición y Cambio en la Psicopedagogía* (1990). *Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía* (1990), entre otros. Paralelamente, ha dedicado esfuerzos concretos a la labor investigativa en los temas ya señalados.

Ha colaborado activamente en el diseño de distintos programas de formación universitaria, tanto de posgrado como de postgrado, siendo uno de los más recientes el de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Académica de Humanismo Cristiano. En esta institución ocupa actualmente el cargo de Director de Planificación y Evaluación (www.academia.cl).

Contacto:
dbazan@academia.cl